جامعــة اليرموك
كلية التــربيــة
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة

The Relationship between Reflective Thinking and Self-Regulated Learning among Taibah University Students in Medina

إعداد

سليمان حجيج مريشيد الترجمي

إشراف

الدكتور رامي عبدالله طشطوش

حقل التخصص: علم النفس التربوي

الفصل الدراسي الاول

2013م

العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة

The Relationship Between Reflective Thinking and Self-Regulated Learning Among Tebah University Student in Medina

إعداد

سليمان حجيج مريشيد الترجمي

(بكالوريوس لغة عربية، الجامعة الإسلامية، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٦م)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠١٣م

أعضاء لجنة المناقشة

الدكتور رامي عبدالله طشطوش .... مشرفاً ورئيساً

أستاذ مساعد في الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك

الدكتور فيصل خليل الربيع .... عضواً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

الدكتور محمد علي الخوالدة .... عضواً

أستاذ مساعد في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة

٢٠١٣/١١/٦م

الإهـــــــداء

إلى والدي...... مصدر عزي وافتخاري

إلى والدتي...... مصدر الحب والحنان

إلى زوجتي الحبيبة........التي كانت مصدراً للعون والتشجيع

إلى أبنائي .... مصدر إلهامي

إلى من أحبني وافتخر بي...... إخواني

وأخواتي العزيزات

الباحث

الشكر والتقدير

أحمد الله تعالى على كبير فضله وجزيل نعمه، وأصلي وأسلم على الحبيب المصطفى وعلى آله وصحبه أجمعين ،،،

بعد أن منَّ الله علي بإتمام هذه الدراسة لا يسعني إلا أن اتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الدكتور الفاضل رامي طشطوش على جهده الكبير بالإشراف والتوجيه، وعلى ما قدمه من نصح وإرشاد ساعد الباحث في إتمام هذه الرسالة.

كما أقدم شكري وتقديري لأعضاء لجنة المناقشة كل من الدكتور فيصل الربيع والدكتور محمد الخوالدة على الملاحظات القيمة التي قدموها وأثروا بها هذا الجهد.

وأخيراً أشكر أهل الفضل الكبير والعناء الجسيم الذين قدموا الكثير لطلبتهم، وكان لهم الأثر في تكوين الشخصية العلمية التربوية لطلبة الدراسات العليا، فكل الشكر والتقدير لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك.

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

الترجمي، سليمان حجيج مريشيد. العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2013. (المشرف: د. رامي عبدالله طشطوش)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة، وتكونت عينة الدراسة من (807) طالبا وطالبة من جامعة طيبة بالسعودية للعام الجامعي 2012/ 2013م، وتم استخدام مقياسين أحدهما مقياس التفكير التأملي الذي طوره الشديفات (2007)، حيث تكون هذا المقياس بصورته النهائية من (32) فقرة موزعة على ثلاثة مكونات هي: توليد المعرفة ذات المعنى، والحوار التأملي، وربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي، ومقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بوردي (Purdie)، وعدله أحمد (2007) ليلائم البيئة العربية؛ حيث يتكون هذا المقياس من (28) فقرة موزعة بالتساوي على أربعة مكونات هي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، وتم تحقيق معاملات الصدق والثبات للمقياسين.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة جاء متوسطاً، وأن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة جاء مرتفعاً، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي تعزى لأثر الجنس والكلية في الدرجة الكلية وفي جميع المجالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي في الدرجة الكلية وفي جميع المجالات بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة وجاءت الفروق لصالح طلبة السنة الأولى.

كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتياً تعزى

لأثر الجنس على الدرجة الكلية وعلى المجالات إلا في مجال التسميع والحفظ، ومجال طلب المساعدة الاجتماعية، وجاءت الفروق لصالح الذكور في التسميع والحفظ، ولصالح الإناث في طلب المساعدة الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية في جميع المهارات، وجاءت الفروق لصالح الكليات الإنسانية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع المجالات، وأخيراً أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي، التعلم المنظم ذاتياً، جامعة طيبة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يعد الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين واكتسابهم للمعرفة من أكثر المطالب إلحاحاً في العملية التعليمية برمتها، سواء كان ذلك من قبل المتعلمين أنفسهم أو من قبل الأسرة أو القائمين على العملية التعليمية التعلمية. وهذا ما دعا الباحثين والمختصين في التربية إلى إيجاد أساليب وأفكار جديدة تحقق هذه الأهداف.

ومن أهداف التعليم الجامعي الوصول بالطالب إلى نمط من الشخصية المتفتحة الناضجة الناقدة لكل ما يدور من حوله، والتأمل العميق المتأني للأشياء والمفاهيم، والابتعاد ما أمكن عن إحساساته الداخلية المحدودة، وبناء على هذه الأهداف فينبغي على التدريس الجامعي أن يركز على استخدام أساليب التعلم القائم على التفكير التأملي؛ بهدف زيادة قدرة الفرد على تعليم نفسه بنفسه، وأن يجد له نمطاً من التفكير المستقل الخاص به (رشوان، 2006).

وفي مرحلة التعليم الجامعي بصفة خاصة نجد أن مسؤولية الطلبة عن تعلمهم والملقاة على عاتقهم كبيرة؛ نظراً لأن بيئة التعلم في هذه المرحلة لا تؤثر بدرجة كبيرة في تقدم الطلبة بل يعتمد تقدم الطالب وتعلمه على المجهود الذاتي له والذي يبذله في محاولة تحسين وتطوير معارفه ومهاراته. فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباء علمية كثيرة على الطلبة يجب عليهم إنجازها. وكذلك في ظل تعليم الأعداد الكبيرة من الأفراد في الوقت الحالي أصبح للجهد الذاتي من قبل الطلبة في عملية تعلمهم دوراً كبيراً في تحقيق مستويات أفضل من التعلم، ويعد التفكير من المفاهيم والموضوعات التي لاقت رواجاً في علم النفس في الآونة الأخيرة؛ حيث تزايد

اهتمام العاملين والباحثين في قطاع علم النفس بدراسة هذا المفهوم والتركيز على العوامل التي تؤثر به ويتأثر بها (بني مفرج، 2012).

ويوجد ثلاثة أنواع من التفكير هي: التفكير الموجه، والتفكير العرضي، والتفكير العلمي الذي يساعد على حل المشكلات وفق منهجية علمية، وللتفكير العلمي أنماط عديدة منها: التفكير الناقد، والتفكير المنطقي، والتفكير الإبداعي، والتفكير الاكتشافي، والتفكير الحدسي، والتفكير التحليلي، والتفكير التأملي (Paul, 1987).

ويعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير المركب الذي يمكن الفرد من مواجهة المشكلات المتنوعة بسهولة، ويشير رودجرز (Rodgers, 2002) إلى الصعوبات التي تواجه الباحثين في تحديد مفهوم التفكير التأملي ومنها: عدم وضوح كيفية اختلاف التفكير التأملي عن أنماط التفكير الأخرى، والغموض الذي يحيط في مسألة تقييم المهارة المعرفية للتأمل، وعدم وجود فكرة واضحة عن كيفية حدوث عملية التأمل وما شكله، وصعوبة الدراسة والبحث في التفكير دون تعريف التأمل بشكل واضح.

ونتيجة لحداثة هذا المفهوم واختلاف وجهات النظر في تعريفه وإعطاء معنى واضح له فقد تعددت التعريفات التي وردت في الأدب التربوي والتي منها أن التفكير التأملي قدرة حدسية لدى الشخص تمكنه من وصف المواقف والأحداث وتحليلها، واشتقاق الاستدلالات منها، ووضع قواعد مفيدة للتدريب والتعلم في مواقف أخرى مشابهة؛ بحيث يمكنه ذلك من حل مشكلاته وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد (Schon, 1987).

وعرّف كاجان (Kagan, 1988) التفكير التأملي بأنه طريقة الشخص المميزة في تنظيم مدركاته وموضوعات العالم المحيط، وتمتاز هذه الطريقة بالثبات نسبيا مما يسهل إمكانية توقع السلوك الصادر عن هذا الشخص.

وعرّف بركات (2005) التفكير التأملي بأنه قدرة الفرد على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية، وتحليلها بعمق وتأني ويقظة بهدف اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه.

ويُعرّف أيضا بأنه تبصر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج، فالتفكير التأملي حالة من الشك أو التردد أو الحيرة أو الارتباك، وصعوبة ذهنية تشكل منطلقا لعملية التفكير ثم البحث والاستقصاء الذي يوصل لحل المشكلة، كما أنه عملية ذهنية تعتمد على الملاحظة والوصف، ويجب توضيح أثرها على المتعلم (Dewey, 1961).

ويعرف سعادة (2003) التفكير التأملي بأنه نوع خاص من التفكير يقوم على مراقبة النفس والنظر إلى الأمور بعمق ويرتبط بالوعي أو المعرفة أو التأمل الذاتي. بينما يعرف شنايدر (Schneider, 2006) التفكير التاملي بأنه استراتيجية ما وراء معرفية تهدف إلى مساعدة المتعلمين أفرادا أو مجموعات على التأمل في خبراتهم وإجراءاتهم وقراراتهم التي يتخذونها.

أما بيدس (2004) فتشير إلى أن التفكير التأملي قدرة معرفية تحدث وفق خطوات عملية منظمة وتقود إلى إدراك جديد وفهم شامل للخبرة العملية.

ويوضح كيم (Kim, 2005) أن التفكير التأملي هو معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم؛ وصولا إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين بما يقود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم والإنجاز.

ويشير كيمبر (Kember, 2000) إلى أن التفكير التأملي مفهوم عام يجمع الأنشطة العقلية المثيرة للعاطفة والتي ينشغل فيها الأفراد باكتشاف خبرتهم للوصول إلى فهم وتقدير جيدين للموقف، ومن هذا المنطلق يشتمل التفكير التأملي على نقد الافتراضات التي تدور حول

عملية حل المشكلات.

كما يوضح كيش وشيهان (Kish & Sheehan, 1997) أن التفكير التأملي يبحث في الربط بين ما نعرفه وما نقرأه وما نشعر به؛ مما يثير الفضول ويوجهه للربط بين التجارب وتتابع الأفكار.

كما يمكن النظر إلى التفكير التأملي بأنه نمط تفكيري يتضمن مجموعة من المهارات التفكيرية المتمثلة في: توليد المعرفة ذات المعنى، والحوار التأملي، وربط عناصر المعرفة، والتخطيط التأملي (العساسلة وبشارة، 2012).

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يتبين أنها تركز على اتباع المنهجية العلمية في معالجة الأمور وهو ما تسعى إليه الجامعات في الوقت الحالي؛ حيث يركز المسؤولون والتربويون على بناء الشخصية الإنسانية للطالب وتعويده على التفكير العلمي لمواجهة متطلبات الحياة العصرية، وإعداده إعدادا متكاملا في جميع الجوانب العقلية والنفسية والبدنية والاجتماعية.

وبناء على ما سبق ولأغراض الدراسة الحالية تبنى الباحث تعريف كيم (Kim, 2005) للتفكير التأملي بأنه معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم؛ وصولا إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين بما يقود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم والإنجاز.

ويحدد رودجرز (Rodgers, 2002) مجموعة من الخصائص المميزة للتفكير التأملي؛ حيث يشير إلى أن التفكير التأملي: عملية يصنع المتعلم من خلالها معنى تفاعلياً عميقاً يربط الخبرات السابقة بالأحداث الحالية بطريقة استقصائية علمية.

ويتصف أصحاب المستويات العليا من التفكير التأملي بالاهتمام بالأفكار والتجريد

والرموز، والمشاكل الفلسفية والمنافسة والحوار، والتفكير التأملي العميق بالمعرفة من أجل المعرفة، بينما أصحاب المستويات الدنيا فيميلون إلى التفكير الواقعي وعمل الأشياء بدلا من التفكير فيها (Riding & Cowley, 1986).

فالشخصية المتأملة تتميز بأنها متحفظة، ومحافظة، وهادئة المزاج، وعميقة الإدراك للأشياء ومترددة في التحدث واتخاذ القرار، ودائمة الإنطواء على الذات تتطلع للكمال في التفكير (Eysenck & Wilson, 1976).

ويتضمن التفكير التأملي مجموعة من العمليات العقلية والمهارات الذهنية؛ حيث يشير رودجرز (Rodgers, 2002) إلى مجموعة من العمليات العقلية التي يتضمنها التفكير التأملي وهي: سياق المشكلة، والحل المحتمل، وتعريف المشكلة وتحليلها، وتجريب الحلول، وتقييم الحلول، والعمل الذكي، وقبول الحل أو رفضه.

وتوجد أربع مهارات ذهنية رئيسة للتفكير التأملي تتمثل في: الانفتاح الذهني حول الاحتمالات البديلة وإدراك مواطن الخطأ في الاعتقادات، والإخلاص وتوافر التسامح والفضول والحماس، والتوجيه الذاتي المتمثل في الثقة بالنفس ومراقبة الذات باستقلالية وعدم الخوف والقلق حول الذات، والمسؤولية الفكرية المتمثلة في التفكير الحذر بخصوص نتائج الخطوة المنوي ممارستها والاستعداد للشك في النتائج المترتبة على أي موقف يتم اتخاذه (Norton, 1997).

كما يشير ميلنر (Milner, 2003) إلى أن التفكير التأملي يتطلب استخدام آليات التفكير التأملية ويتضمن عمليات تفكير نشطة تساعد المتأمل على طرح كافة القضايا بشكل صحيح لتتم مناقشته.

ويصنّف التفكير التأملي إلى ثلاثة محاور: التفكير بالمحتوى (Content Thinking)؛

ويتضمن التفكير بما يواجهه الفرد وما يفكر فيه وما يتصرف على أساسه، ويركز على السؤال الذي يبدأ بكلمة "ماذا"، والتفكير بالعملية (Process Thinking)؛ ويهتم بطريقة وأسلوب الفرد في التفكير، والكيفية التي يقوم بها بواجباته، وتقييم مستوى الأداء فيها، ويركز على السؤال الذي يبدأ بكلمة "كيف"، والتفكير الأولي (Premise Thinking)؛ ويتم من خلاله نقل المعنى العام الذي يدور في ذهن الآخرين، ويمثل المستوى الأعلى من التفكير التأملي (Smith, 1991).

وتشير نظرية كلارك وباترسون (Klark & Peterson, 1988) إلى أن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الفرد بدنياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً إضافة لعوامل بيئية معززة تدفع الفرد للتفكير التأملي، وتسهم في اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة؛ ولذلك تمر القرارات التي يتخذها المتعلم سواء كانت آنية أو مستقبلية بأربعة مراحل هي: التخطيط، إعداد الإجراءات التنفيذية، القيام بالتحليل والمقارنة وأخيرا التطبيق. وتمثل مرحلة التطبيق العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة للشخص من أجل تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة.

كما تشير نظرية سولمون (Solomon, 1984) أن للتصور الإدراكي ثلاثة مستويات هي: التصور الواقعي، والتصور الرمزي، والتصور التأملي التجريدي، وأنه يمكن تنمية التصور الإدراكي لدى الاطفال من خلال التعلم والتدريب، وذلك بتزويد الموقف التعليمي بالوسائل اللازمة.

وتجدر الإشارة إلى وجود ثلاثة مستويات للتفكير التأملي هي: المستوى التقني (Technical Level)؛ ويتعلق بالوسائل المتاحة ومدى كفايتها لتحقيق أهداف مقصودة غير قابلة للنقد أو التعديل، ويهدف إلى تحقيق أهداف التعلم إلى جانب قضايا الإدارة الصفية، والمستوى العملي (Practical Level)؛ ويرتبط بتحديد العلاقة بين النظرية والتطبيق وتقييم النتائج، كما

يهتم بفحص شامل للأهداف والافتراضات ذات العلاقة، وأخيرا المستوى النقدي (Critical Level)؛ ويهتم بالمواقف الاجتماعية والأخلاقية، ويربط بين موضوع التعلم والعالم الخارجي (Vanmanen, 1995).

أما فيما يتعلق بتنمية التفكير التأملي فقد أشارت الدراسات إلى وجود العديد من الأساليب المتبعة في تنمية التفكير التأملي؛ حيث يذكر ليبمان (Lipman, 1991) أن تنمية التفكير التأملي تتم من خلال ربط التعليم بواقع الحياة؛ حيث تقدم مشكلات واقعية للطلبة بدلا من تلقينهم الحقائق المجردة، وحسن صياغة الأسئلة؛ بحيث يقدم للطلبة أسئلة مصوغة بكل عناية تستثير اهتمامهم وفكرهم، والثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم؛ مما يوفر فرصة لمعالجة الأخطاء التي قد يقعون فيها، والاستقلال الذاتي؛ بحيث لا يكرر الفرد ما يقوله أو يفكر به الآخرون، والاستقصاء؛ وهذا يتطلب الاصغاء للآخرين باحترام، وتحدي الأفكار للوصول إلى افتراضات ونتائج تتماشى مع المنطق.

وهناك طريقتان لتنمية التفكير التأملي هما: الحوار الشخصي من خلال جلسات تطرح فيها قضايا للحوار والتفاعل الشخصي؛ حيث يعطي كل فرد فكرته حول الموضوع وصولا لحل فعال للمشكلة، والتفكير السقراطي الذي يعتمد على طرح أسئلة ومفاهيم فلسفية تربوية لتعزيز المعرفة بخصوص القضايا المثارة؛ مما يثير الدافعية للتفكير فيهما وكتابة المقالات المتعلقة بها (Griffith & Frieden, 2000).

ويقترح ميلنر (Milner, 2003) مجموعة من الخطوات التدريبية لتنمية التفكير التأملي لدى الأفراد تتمثل في:

- تناول عدد قليل من الموضوعات يسمح بالدراسة المتعمقة لها بدلا من التغطية السطحية.

- توجيه أسئلة تتحدى التفكير وتتناسب مع قدرات الأفراد واستعداداتهم؛ بحيث تساعدهم على استخدام المعرفة السابقة للحصول على معارف جديدة.
- إعطاء الأفراد وقت كافي للتفكير في إجابات الأسئلة.
- الربط المنطقي بين الموضوعات المعقدة والذي يسهم في تطور الأفكار وتكاملها.
- توفير نموذج أو قدوة للتفكير؛ حيث يتم الاهتمام بأفكار الأفراد واتباع أساليب بديلة لمعالجة القضايا.
- يقدم الأفراد الأدلة والمبررات التي تؤيد وتدعم آرائهم واستنتاجاتهم.

ويشير دانيلسون (Danielson, 2002) إلى أن تطوير المناقشة بطريقة تأملية يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية، وهذا يعتمد على خصائص المعلم المعرفية، والإمكانات المتاحة، ومصادر المعرفة باعتبارها مادة المناقشة التأملية.

وقد فرضت التطورات الهائلة والسريعة في شتى فروع المعرفة وتزايد الأعداد المقبلة على التعليم على المتخصصين في مجال التربية ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع ووضع الحلول لها, وتمثّل الحل فيما سمي في الفترة الأخيرة بالتعلم المنظم ذاتيا؛ إذ يتيح هذا النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين من التعلم المستمر طوال الحياة إلى جانب التفوق في الدراسة (حسن، 1995).

ويرجع الفضل في التأكيد على عمليات التعلم المنظم ذاتياً والاهتمام بها إلى أعمال باندورا (Bandura)، وآراء فيجوتسكي (Vygotskii)، وآراء المدرسة المعرفية الاجتماعية، والنظرية البنائية، إذ أكدت هذه النظريات على بعض المبادئ والآراء الخاصة بالتعلم، والتي يمكن اعتبارها بمثابة مفاهيم عامة للتعلم المنظم ذاتياً، والتي كان لها الأثر الكبير في تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتياً (رشوان، 2006).

وتؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية في التعلم أن التعلم ليس عملية اكتساب معلومات فقط بل تتعداها إلى كونها عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة؛ الأمر الذي يساعده في تحسين مستوى الإنتاج لديه، وبالتالي فإن دور المعلم تقديم المساعدة للطالب إلى حين نمو قدراته الذاتية، أما المتعلم فهو من يقوم بعملية التنظيم الذاتي لتعلمه بالاعتماد على التقييم الذاتي (كامل، 2002).

ومن المبادئ المهمة في التعلم أنه يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً لما في ذلك من تأثير للجهد المبذول من قبل المتعلمين، ومن الأفضل أن يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه ومستقل فيه، فمن أهم أهداف العملية التعليمية تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم، خاصة في مرحلة التعليم العالي (Boekaerts, 1997).

ويعود الاهتمام بهذا التوجه المعاصر في دراسة تعلم الطلاب إلى رفض التأكيد التقليدي على العمليات المنفصلة المؤثرة في عملية التعلم وكذلك عدم الاهتمام بتأثير السياق الذي يتم فيه وتأكيد النظر إلى هذه العمليات بطريقة متكاملة والاهتمام بالعملية والناتج في نفس الوقت، ولذا يعد التعلم المنظم ذاتياً بمثابة القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى العصر الحديث. وينصب التأكيد هنا على النظرة التكاملية للعمليات المؤثرة في التعلم وأن هذه العمليات تجمعها علاقة تبادلية من حيث التأثير والتأثر أكثر من ذلك التأكيد على دور هذه العمليات وعلى دور المتعلم في تنظيمها بناء على النواتج التي يتم تحقيقها ويتضح من ذلك أهمية عمليات التخطيط والمراقبة والتنظيم (Wongsri, Cantwell & Archer, 2002).

ويشير سينج (Singh, 2009) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يركز على حرية الطالب وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم. كما يزيد التعلم المنظم ذاتي التعاون لدى الأفراد مع وجود مستوىً عالٍ من التفاعل بين المجموعات، ويستخدم

فيه الطالب أنماطا متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية، كما يعتمد هذا النمط من التعلم على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من الطالب، والتكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة، ويستخدم أسلوب حل المشكلات، كما يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعليم.

وينبع مفهوم التعلم المنظم ذاتيا من التفسيرات النظرية الحالية للتعلم والتي تؤكد على أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات, ومجهز نشط لها وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابرته وتوجيهه لسلوكه الإنجازي بدرجة كبيرة (Schunk, 2001).

وهنالك عدة تعريفات للتعلم المنظم ذاتياً وردت في الأدب التربوي نذكر منها تعريف رشوان (2006) للتعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية فاعلة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف والتخطيط والتنظيم بهدف توجيه وضبط معارفه ودافعيته.

ويعرّف بأنه عملية ذهنية معرفية منظمة يكون فيها الفرد مشاركا بدافعية ومستوى معرفي وسلوكي نشط في عملية تعلمه حتى يحقق هدفه من التعلم (Zimmerman,1995)، أما قطامي وقطامي (2000) فقد عرفاه بأنه أحد مظاهر التعلم الذاتي والذي يمثل قدرة المتعلم على التحكم في الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.

كما عرفه الجراح (339 ,2010) "بأنه قدرة الفرد على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة تعلمه، وتسميع المواد وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين".

ويعرف التعلم المنظم ذاتياً أيضاً بأنه الأساليب التي ينظم الطلبة معرفتهم من خلالها، كإستخدام الأساليب المعرفية وما وراء المعرفية، واستخدام أساليب إدارة المصادر التعليمية التي من خلالها يتحكم الطلبة بتعلمهم (Pintrich, 1999). في حين يمكن تعريف التعلم المنظم

ذاتياً بأنه العملية التي تمكن المتعلم من وضع أهدافه، ومراقبة تعلمه وتنظيمه والتحكم به (Bembenutty, 2006).

ويرى الفرماوي (1988) أن التعلم المنظم ذاتياً يعني توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه فهو الذي يبادر بالإقبال على مادة التعلم وينظم الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم ويحدد الأهداف التعليمية ويحدد مصادر المعرفة للرجوع إليها في تحقيق هذه الأهداف ويقوم بتقييم نواتج ما تعلمه.

ويعبر التعلم المنظم ذاتياً عن تكامل المعرفة المستقرة لدى الفرد ومهاراته واعتقاداته المكتسبة عن طريق الخبرات التعليمية التي يمر بها، فالفرد في فترة ما من نموه تتكون لديه فلسفة ذاتية عن التعلم والتي تمثل الأطر المعرفية عن المفاهيم التي تحدد ماهية التعلم، وما هي الطرق والوسائل التي تساعد عليه، ولماذا يتعلم الفرد (Winne, 1997).

ويشير التعلم المنظم ذاتياً إلى الضبط الإرادي (Volitional Control) للتعلم، وعملية الضبط الإرادي التي تتضمن قدرة المتعلم على إدارة عملية الانتباه والاندماج في المشكلات المعروضة لحلها باستخدام استراتيجيات ضبط المصادر المعرفية وما وراء المعرفية، ويمكن للمتعلمين أيضاً التحكم في انفعالاتهم واستخدام استراتيجيات لتنظيم الدافعية (Kivinen, 2003).

ولأغراض الدراسة الحالية تبنى الباحث تعريف بيمبنوتي (Bembenutty, 2006) للتعلم المنظم ذاتيا بأنه العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافا ويراقب تعلمه وينظمه ويتحكم به.

مظاهر التعلم المنظم ذاتيا

يُظهر أصحاب المستويات المرتفعة في التعلم ذاتياً نشاطاً أكثر بسبب تحليلهم للمهام التي يقدمها المعلم لهم، ويضعون أهدافا مناسبة لتعلمهم، ويعدون الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف، ثم يوجهوا عملية تعلمهم، ويعدلوا من اتجاهاتهم واستراتيجياتهم حتى

يحققوا أهدافهم المحددة سابقاً (Slavin, 1997).

كما يوظف بنجاح أصحاب التعلم المنظم ذاتياً دافعيتهم وإرادتهم في ضبط سلوكهم الاستراتيجي ليتمكنوا من الاستمرار في التعامل مع المهمات رغم ما يواجههم من عقبات أو صعوبات أو إحباط، لذا فإن أكثر المكونات أهمية للتعلم المنظم ذاتياً الإدارة الذاتية للنشاط المعرفي أو ما يعرف بالاندماج المعرفي، إضافة إلى التحكم في العوامل الدافعية والانفعالية (Butler, 2002).

ويختلف أصحاب التعلم المنظم ذاتياً في طريقة فهمهم واندماجهم في التعلم عن أقرانهم الذين يواجهون صعوبة في الدراسة، أو في اختيارهم وتطبيقهم للطرق الفعالة في التعلم؛ فهم يشتقون خبراتهم ويوجهوا تلك الخبرات أكثر من الاستجابة الآلية للمثيرات، كما أن لديهم القدرة على البدء في التدريبات الذاتية، والتحكم في الطرق والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق أهدافهم المنشودة من التعلم. وبالرغم من أن معظم المعلومات المتوافرة عن أصحاب التعلم المنظم ذاتياً تصف مظاهرهم السلوكية، إلا أن المعلومات التي تفيد في التنبؤ بهؤلاء الأفراد أو تحدد سماتهم النفسية غير متوافرة بدرجة كبيرة (Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Paris & Newman, 1990).

وكذلك يذكر مارزانو وآخرون (1999) أن المتعلم ذا التنظيم الذاتي يتصف بأنه على درجة عالية من الوعي بعملية التفكير أثناء قيامه بها، ويهتم بتنفيذ خطة معينة، ولديه الوعي بالمصادر اللازمة للإنجاز، ولديه الحساسية والقدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة، ولديه القدرة على تقويم مدى كفاءة أداءه.

ويصف زيمرمان (Zimmerman, 1995) الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتياً بأنهم ذوو دافعية عالية، ولديهم استعدادا أكبر للمشاركة والمثابرة على المهمات التعليمية لفترة زمنية

أطول، وبذل جهد أكبر ممن ليس لديهم تنظيماً ذاتياً، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون كبير من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، كما أنهم يحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، وهم بارعون في مراقبة أهدافهم ويمتلكون دافعية داخلية واستقلالية ونشاط ما وراء معرفي أثناء تعلمهم الشخصي.

ويتميز أصحاب التنظيم الذاتي للتعلم بقدراتهم الدافعية الذاتية، واختيارهم لأدوات تعلمهم، وشكل أداءهم السلوكي، واستخدامهم وضبطهم لبيئة التعلم المكانية والاجتماعية، فهنا يتمكن المتعلم من توليد الأفكار والمشاعر والأفعال اللازمة لتحقيق الهدف من التعلم. كما يتميز أصحاب التعلم المنظم ذاتياً بالقدرة على ملاحظة الفشل، والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو أهدافهم (Schunk & Zimmerman, 1998).

نماذج التعلم المنظم ذاتيا

يعد التعلم المنظم ذاتيا عملية بنائية نشطة يضع الطلاب من خلالها أهدافاً لتعلمهم، ثم يحاولون مراقبة معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم وتنظيمها والتحكم بها في ضوء هذه الأهداف وخصائص السياق البيئي. وتقترح معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا تسلسلاً زمنياً عاماً يتبعه الطلاب في أدائهم للمهمات، ولكن لا يوجد افتراض موحد بأن المراحل المختلفة (كالتخطيط، والمراقبة، والتحكم) تنتظم هرميا أو خطيا؛ إذ تحدث بعض المراحل الأولية قبل المراحل التالية لها (Pintrich, 2000).

ومعظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً تشترك في بعض الافتراضات العامة والهامة للتعلم المنظم ذاتياً، وهذه الافتراضات يمكن أن تسهم في توضح ماهية التعلم المنظم ذاتياً ومنها: النشاط البناء (Constructive Action)، وإمكانية الضبط (Potential for Control)، والهدف أو

المحـــك أو المعيـــار (Goal or Criterion or Standard)، ومـــسلمة التوســـطية (Mediators Assumption)، ووجود دافعية داخلية للبحث عن المعلومات، ويحدث الفهم في ضوء ما يتوافر للفرد من معلومات، وتتغير التمثيلات العقلية مع النمو، ويكون هنـــاك تعميـــق مـــستمر فـــي مستويات الفهم، ووجود قيود نمائية في التعلم، كما تثير التأملات وإعادة البنية التعلم (Pintrich & Linnenbrink, 2000).

وتهتم النماذج النظرية للتعلم المنظم ذاتياً بخمس قضايا أساسية هي: الدافعية والـــوعي بالذات والعمليات المستخدمة في تحقيق الهدف وتأثير بيئة التعلم المكانية والاجتماعية وإكساب المتعلمين القدرة على التنظيم الذاتي وذلك من خلال محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما الذي يدفع الطلاب للتنظيم الذاتي للتعلم؟
- ما العمليات أو الإجراءات التي تمكن المتعلم من تحقيق الوعي الذاتي؟
- ما العمليات أو الاستجابات المفتاحية التي يستخدمها أصحاب التنظيم الذاتي لتحقيق الأهداف الأكاديمية؟
- كيف تؤثر بيئة التعلم المكانية والاجتماعية على تنظيم الطلاب لتعلمهم ذاتياً؟
- كيف يمكن إكساب المتعلمين القدرة على التنظيم الذاتي للـــتعلم؟ (Schunk & Zimmerman, 1998).

وتتضمن نماذج التعلم المنظم ذاتيا أربعة نماذج هي:

أ. النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا: وهو من أهم النماذج التي فسرت بنية الـــتعلم المـــنظم ذاتيا، ويفترض أن العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخليـــا عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية، كما يفترض أن العمليات المتـــضمنة فـــي الـــتعلم المنظم ذاتيا تتغير تماما أثناء التعلم كنتيجة لعملية المراقبة الذاتية لهذه العمليات والتي قـــد

تؤدي إلى تغير في استراتيجية التجهيز والمعالجة والمعرفة والأهداف والانفعالات (Schunk & Ertmer, 2000).

وتبعا لهذا النموذج يفترض زيمرمان (Zimmerman, 1995) أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تمر في ثلاثة أطوار مرتبطة بعلاقة تبادلية هي:

- الطور الكشفي: ويتضمن تحليل المهمة من حيث وضع الأهداف والتخطيط الاستراتيجي، والمعتقدات الدافعية الذاتية من حيث الاهمية أو القيمة الداخلية، والفاعلية الذاتية، وتوجهات الأهداف.
- طور الأداء أو الضبط الإرادي: ويتضمن الضبط الذاتي من حيث المبادأة الذاتية وتركيز الانتباه واستراتيجيات التجهيز، والملاحظة الذاتية من حيث عمل السجلات الذاتية والتجريب الذاتي.
- طور التأملات الذاتية: ويتضمن الأحكام الذاتية من حيث التقييم الذاتي والعزو، وردود الفعل الذاتية من حيث الاقتناع والانفعالات الذاتية والتكيف معها.

ب. النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي: ويفترض هذا النموذج أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات، هي:

- الاستراتيجيات المعرفية: وتتمثل في التسميع، والتفصيل، والتنظيم أو التحويل، والتفكير الناقد.
- استراتيجيات ما وراء المعرفة: وتتمثل في التخطيط والمراقبة.
- استراتيجيات إدارة المصادر: وتتضمن القدرة على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام، والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة والمشتتات، وتتمثل في إدارة وقت وبيئة الدراسة، وتنظيم الجهد، وتعلم الأقران، وطلب العون الأكاديمي (Pintrich

.(& DeGroot, 1990

ج. نموذج واين (Winne, 1997) للتعلم المنظم ذاتياً: والذي ينظر للتعلم المنظم ذاتياً على أنه عبور الفجوة بين تحديد الأهداف الأكاديمية وتحقيق هذه الأهداف من خلال التأكيد على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية، مع التركيز على دور المراقبة والتغذية الراجعة، ويفترض هذا النموذج أن الفرق بين التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجيات الدراسة يتمثل في الاستخدام الغرضي للعمليات المعرفية في تحقيق الأهداف المخطط لها سابقا، ويشير إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة عمليات مرتبطة معاً بعلاقة تبادلية، هي:

- استكشاف المهمة: وتتضمن اشتقاق المعلومات المتعلقة بالمهمة، وتحديد خصائص ومطالب المهمة.
- التخطيط ووضع الأهداف: ويتضمن تحديد معايير النواتج المرغوب تحقيقها ووضع خطة لكيفية الأداء.
- اختيار وتطبيق الاستراتيجية المعرفية: وتتمثل في اختيار وتطبيق أفضل الاستراتيجيات المعرفية لتحقيق الأهداف المرغوبة.
- تكييف استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: ويتضمن إجراء تعديلات على الاستراتيجية المستخدمة، واشتقاق معلومات جديدة عن الاستراتيجية.

د. نموذج بينترتش (Pintrich, 2000) لعمليات التعلم المنظم ذاتياً ومواضيع التنظيم: ويفترض أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن أربعة أطوار أو مراحل عامة يتم تطبيقها في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط، وهي:

- الطور الكشفي: ويتضمن عمليات التخطيط ووضع الأهداف وفهم وإدراك المهمة

وربطها بالمعرفة الذاتية السابقة.

- طور الضبط أو التنفيذ: ويتضمن الجهود المبذولة لضبط وتنظيم المظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق.
- طور المراقبة: ويتضمن عمليات التوجيه والمراقبة التي تتمثل في السوعي بالمظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق.
- التأملات وردود الأفعال الانفعالية في علاقة المتعلم بالمهمة والسياق معا أو كل على حدة.

مكونات التعلم المنظم ذاتياً

يتضمن التعلم المنظم ذاتياً ثلاثة مكونات أساسية تتمثل في الآتي:

1. **المعرفة:** وتعني المعرفة التي تدعم قدرة الفرد على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في عملية التعلم بفاعلية. ويتميز الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتيا بمرونة تلك الاستراتيجيات؛ حيث تؤثر في المعلومات المعروضة من حيث تنظيمها وتسهيل تعلمها، وتتأثر بالمعلومات المعروضة وبالتغذية الراجعة مما قد ينتج تغيرا في هذه العمليات أو الاستراتيجيات أو خطوات تطبيقها.
2. **ما وراء المعرفة:** ويشير هذا المكون إلى المعرفة في المعرفة أو التفكير في التفكير وما يترتب على ذلك من مراقبة وضبط وتنظيم للمعرفة، والعوامل المؤثرة في عملية التعلم كالدافعية والجهد ومنظومة الذات وغيرها من العوامل الأخرى.
3. **الدافعية:** وهي حالة داخلية تعبر عن الحاجة أو الرغبة حيث تستثير سلوك الفرد وتوجهه وتحافظ على استمراريته حتى يشبع هذه الحاجة أو الرغبة. ومن الممكن أن يتغير مستوى الدافعية أثناء القيام بعمل معين بسبب مواجهة بعض الصعوبات أو التشتيت أو الشعور

بالملل وعدم الفائدة من العمل مما يقلل من رغبة المتعلم الداخلية في إكمال هذا العمل، ولذلك تعتبر قدرة المتعلم على تحسين وتنظيم دافعيته أثناء القيام بعمل ما واحدة من العمليات المهمة في التعلم المنظم ذاتيا (Wolters & Pintrich, 1998).

وتعد جميعها محددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي، وأي ضعف في مستوى أي واحد منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتيا بصفة عامة، ولذلك تحاول النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً إحداث نوع من التكامل بينها وبشكل يسهل فهم عملية التعلم والأداء الأكاديمي (الحضيري، 2013).

بينما يرى زيمرمان (Zimmermen, 1986) أن للتعلم المنظم ذاتياً ثلاثة مكونات يمارسها الطلبة النشطون خلال عمليات تعلمهم، ليصبحوا أكثر وعياً بالعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئية الاجتماعية، وأول هذه المكونات ما وراء المعرفي حيث يقوم فيه المتعلم المنظم ذاتياً بعمليات التخطيط والتنظيم والدراسة الذاتية والتقييم الذاتي خلال المراحل المختلفة لعمليات اكتساب المعرفة، والمكون الثاني دافعي حيث يدرك المتعلم ذاته بأنه كفؤاً ومستقلاً ومدفوعاً داخلياً، والثالث مكون سلوكي حيث يختار المتعلم المنظم ذاتياً ويبني ويبدع أو يصمم بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة.

ويقدم بوردي (Purdie) الوارد ذكره في أحمد (2007) نموذجا يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا هي:

1. وضع الهدف والتخطيط: ويعني مقدرة الطالب على وضع أهداف عامة وخاصة وتنفيذها ضمن جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.
2. الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: ويعني مقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

3. التسميع والحفظ: ويعني مقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

4. طلب المساعدة الاجتماعية: ويعني مقدرة الطالب الرجوع إلى أحد أفراد الأسرة أو المعلمين أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات.

ويشير بنتريتش ودي جروت (Pintrich & DeGroot, 1990) أن هناك ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا ذات أهمية خاصة للأداء الصفي هي:

- استراتيجيات الطلبة ما وراء المعرفية: كالتخطيط والمراقبة والتعديل.
- إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية الصفية: وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية.
- الاستراتيجيات المعرفية الفعلية: ويستخدمها الطلبة لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها مثل التسميع والتفسير والتنظيم التي تقوي المشاركة المعرفية الفاعلة في التعلم وتؤدي إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي.

عمليات التعلم المنظم ذاتياً

تتضمن عمليات التعلم المنظم ذاتياً محاولة المتعلم تطبيق العمليات المختلفة التي أكدت عليها معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً والتي تتضمن "التخطيط، ووضع الأهداف، والمراقبة والوعي، والضبط والتنظيم، وردود الفعل والانعكاسات الذاتية" في تنظيم المحتوى المعرفي والدافعي والسلوكي والسياق المحيط بعملية التعلم.

1. **وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط: Goal Setting, Planning & Activation**: تعد الأهداف من المكونات الأساسية لبنية التعلم ذاتياً، والذي أكدت على أهميته معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً، حيث يفترض أن مقدرة المتعلم على التنظيم الذاتي تعتمد على تحديده

لمعايير معينة يقارن في ضوئها التقدم الذي يحققـه (Schutz, Whlite & Lanehart, 2001). وترجع أهمية تحديد الأهداف كمكون مهم للتعلم المنظم ذاتياً إلى أنها تؤدي دوراً هاماً فـي دافعية المتعلم للعمل، فتحديد المتعلمون لأهداف تعلمهم يحفـزهم للالتـزام بإنجـاز تلـك الأهداف، وكذلك فإن توفر الأهداف ومعايير للأداء يضبط المتعلم في ضوئها أداءه ويقومه، وتفيد كذلك في التخطيط الاستراتيجي كعملية اختيار الاستراتيجية أو إحـلال اسـتراتيجية محل أخرى (Schutz & Davis, 2000; Azevedo, Ragan, Cromley & Pritchett, 2002).

أ- **تخطيط وتنشيط المعرفـة: Cognitive Planning and Activation**: فتخطـيط وتنـشيط المعرفة يتضمن إلى جانب عمليات تحديد ووضع الأهداف عمليات:

- تنشيط المعرفـة الـسابقة المرتبطـة بالمهمـة Activation of Relevant Prior Content Knowledge: وفيها يحاول المتعلم تنشيط معارفه السابقة المرتبطـة بالمهمـة الحاليـة متذكرا لقانون أو قاعدة أو أي معلومة سبق له دراستها وترتبط بالمهمة الحالية.
- تنشيط معرفة ما وراء المعرفة Activation of Metacognitive Knowledge: ويتـضمن ذلك تنشيط المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية عن المهمة والاستراتيجيات المعرفية والإمكانيات الشخصية والتي تبدو مفيدة للتعلم الحالي.

ب- **تخطيط وتنشيط الدافعية: Motivational Planning and Activation**: ويتضمن التخطـيط والتنشيط الدافعي أحكام الكفاءة Judgments of Efficacy بصفة عامة؛ كتنـشيط المعتقـدات الدافعية المختلفة عن القيمة والأهمية والاهتمام والفاعلية الذاتية وأحكام السهولة والـصعوبة (Pintrich, 2000).

ج- **تخطيط وتنشيط السلوك: Behavioral Planning and Activation**: ويتمثل فـي محاولـة المتعلم تخطيط وتنشيط سلوكه الظاهر بهدف تحقيق النتائج المطلوبة بما يتضمن الاستغلال

الأمثل للجهد والوقت؛ فتخطيط الوقت والجهد يعد من أهم أنواع التخطيط والتنشيط السلوكي، ويتضمن ذلك عمل جداول للمذاكرة، وتحديد مواعيد للأنشطة الأخرى، ومحاولة المتعلم لتقسيم الوقت المتاح على الأعمال المتطلبة (Davis, 2000).

د- **تخطيط وتنشيط السياق: Contextual Planning and Activation**: ففهم المتعلم لطبيعة السياق وتخطيطه وترتيبه يعد من المكونات المهمة لتنظيم المتعلم لتعلمه؛ كتحديده لطبيعة مصادر التعلم كالأقران والمعلمون والأسرة والمواد الدراسية (Azevedo, et al, 2002).

2. **المراقبة الذاتية: Self- Monitoring**: وتتطلب المراقبة الوعي بالمظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق؛ حيث يندمج فيها المتعلم في مجموعة من الأحكام الذاتية على جودة وكم سلوكه الحالي، لذا تعد المراقبة من العمليات الجوهرية للتعلم المنظم ذاتياً لأنها تدعم المتعلم بالمعلومات اللازمة لتقييم مدى التقدم الحادث تجاه الأهداف التي يحددها ويرغب في تحقيقها (Winne & Jamieson- Noel, 2002).

3. **الضبط والتنظيم: Control and Regulation**: ويتضمن الضبط والتنظيم محاولات الفرد لتنظيم المظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية، والسلوك والسياق بغرض الاستغلال الأمثل للوقت والجهد في تحقيق الأهداف المنشودة ويتمثل ذلك في:

أ- **الضبط المعرفي والتنظيم: Cognitive Control and Regulation**: والذي يعد من الأنشطة الفعالة للتعلم، وأحد الأشكال الرئيسية لضبط وتنظيم المتعلمين لتعلمهم ذاتياً ، والمكون المفتاحي للتعلم المنظم ذاتياً. ويوصف التنظيم بأنه تحويل وإعادة ترتيب المعلومات المتضمنة في العمل بما يجعل تعلمها أسهل (Ley&Young, 2001).

ب- **ضبط السلوك وتنظيمه: Behavioral Control and Regulation**: ويتضمن هذا البعد محاولة المتعلم لتنظيم سلوكه الصريح أو الظاهر، ولم تشتمل بعض نماذج التعلم ذاتياً على

هذا البعد باعتباره لا يتضمن محاولات المتعلم تنظيم وضبط الذات، وسمي فقط في بعض النماذج بالضبط السلوكي.

ج- **ضبط السياق وتنظيمه: Contextual Control and Regulation**: وتتمثل في ترتيب السياق الذي يتم فيه التعلم بصورة تمكنه من تركيز الانتباه والتغلب على المشتتات، وبصورة عامة محاولة ترتيب بيئة التعلم بهدف جعل عملية التعلم أكثر سهولة ويسر وأن يكون احتمال إكمال العمل بدون أي تعطيل أو شعور بالملل أكبر (Wolters & Rosenthal, 2000).

د- **ردود الفعل والتأملات الذاتية: Self-Reactions & Reflections**: وتتضمن هذه العملية ردود أفعال المتعلم من أحكام وتقيم للأداء في المهمة موضوع التجهيز والمعالجة وكذلك عزو نتائج الأداء؛ وعندما يعزو المتعلم نتائج فشله إلى العوامل الخارجية التي يمكن التحكم فيها فإن ذلك يسهل في بذل المزيد من الجهد ومحاولة البحث عن استراتيجية أخرى أكثر ملائمة، بينما عزو نتائج الفشل إلى العوامل الداخلية التي يصعب التحكم فيها كنقص القدرة مثلاً يؤدي إلى إضعاف الجهد المبذول، وربما يصاحبه الشعور بالخجل والانسحاب؛ ويتضح ذلك عندما يدرك الفرد وجود تباين بين الوضع الحالي للتقدم والأهداف المنشودة الأمر الذي قد يقوده إلى محاولة الصرف في ضوء توقعاته عما يمكن أن يحدد من هذا التباين كتغيير الخطة أو تعديل مستوى الهدف أو تطبيق استراتيجيات جديدة لإحراز التقدم وفي المقابل من الممكن أن الانسحاب من المهمة وعدم إكمالها (Schutz& Davis, 2000; Butler,2002).

وكلما تمكن المتعلم في حالة الفشل من التغلب على الاعتقاد بأن فشله ناتج عن ضعف قدراته وأنه يمكنه تحقيق النجاح ببذل مزيداً من الجهد أو بتعديل الطريقة المستخدمة في

التجهيز والمعالجة أمكنه الاستمرار في العمل والتغلب علـى مـشاعر الإحبـاط (Schunk & Zimmerman, 1998).

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: Self-Regulated Learning Strategies

تعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأنهـا أفعـال وعمليـات موجهـة لاكتـساب المعلومات والمهارات المستهدفة والمقصودة. وقد أكد الباحثون أهميـة اسـتراتيجيات الـتعلم المنظم ذاتيا في العملية التعليمية؛ حيث يعتمد كل من الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج بـشكل مباشر على قدرة الفرد على التنظيم الذاتي لسلوكه وعملياته المعرفية والدافعية والبيئية لتتناسب مع متطلبات الموقف التعليمي (Zimmerman, 1989).

ويمارس جميع المتعلمين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بدرجات متفاوتة, إنمـا مـا يميز الطلبة المنظمين ذاتياً هو إدراكهم للعلاقة الاستراتيجية بين التنظيم الذاتي والنواتج التـي يمكن أن تترتب على استخدامها, وكيفية استخدام هذه الاستراتيجيات للوصول إلـى الأهـداف التي يسعى إليها المتعلم (Zimmerman, 1990).

ويفترض رشوان (2006) أن المـتعلم المـنظم ذاتيـاً يـستخدم مـدى واسـعاً مـن الاستراتيجيات في تعلمه؛ يهدف بعضها إلى تنظيم عمليات معالجة المعلومات, ويساعد بعضها الأخر في ضبط المصادر المتاحة كالوقت, والدافعية, والانفعالات. وبعض هذه الاستراتيجيات محدد يصلح لمهام ومواقف معينة، وبعضها الأخر يتصف بالعمومية ويصلح للتطبيق في أنواع عديدة من المهام والمواقف.

وفي إطار وضع تـصنيف لاسـتراتيجيات الـتعلم المـنظم ذاتيـاً قـام زيمرمـان (Zimmerman, 1989) بمحاولة التعرف إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التنظيم الذاتي من خلال مقابلة طلاب المدارس الثانوية والاستفسار منهم حول الاسـتراتيجيات التـي

يستخدمونها لتحسين انجازهم الأكاديمي, وقد توصل إلى أربعة عشر نوعاً من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي:

1. **التقويم الذاتي Self – Evaluatin** : وتشير إلى قيام الطالب بتقويم جودة ما يؤديه من أعمال. "لقد تفحصت كل ما قمت به لأكون متأكدًا بأنني قمت به بشكل صحيح".
2. **التنظيم والتحويل Organizing Transforming** : وتشير إلى قيام الطالب بإعادة ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليمية بهدف تحسين تعلمه مثل: " لقد وضعت مخططًا قبل أن أكتب ورقتي".
3. **تحديد الهدف والتخطيط Goal – Setting & Planning**: وتشير إلى وضع الطالب لأهداف تعليمية أو أهداف فرعية, والتخطيط من أجل تتابع وتزامن واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف.
4. **البحث عن المعلومات Seeking Information** : وقد يطلق عليها أيضا البحث عن العون، وتشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلة من المصادر غير الاجتماعية.
5. **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping Records & Monitoring**: وتشير إلى بذل الجهود من أجل تسجيل الأحداث والنتائج.
6. **البنية البيئية Environmental Structuring**: وتشير إلى بذل الجهود من أجل تنظيم بيئة التعلم لجعل التعلم أكثر يسرًا وسهولة، وهذا يتضمن إما تنظيما لبيئة التعلم المادية أو النفسية.
7. **مكافأة الذات Self – Consequating**: وتشير لقيام الطالب بتخيل المكافأة أو العقاب المترتبين على نجاحه أو فشله.
8. **التسميع والتذكر Rehearsing & Memorizing**: وتشير إلى بذل الطالب الجهود بهدف تذكر

بعض المواد من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية.

9-11- البحث عن العون الاجتماعي Searching Assistance: وتشير إلى جهود الطالب في التماس العون من(9) الأقران, و(10) المدرسين, و(11) الراشدين.

12-14 مراجعة السجلات Reviewing Records: وتشير إلى جهود الطالب لإعادة (12) المذكرات، و(13) الاختبارات، و(14) الكتب المقررة.

وعلى الرغم من تعدد وتنوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إلا أنها تشترك فيما بينها في مجموعة من الخصائص (Paris & Newman, 1990)، وهي:

- الاستراتيجيات أفعال قصدية تستخدم لتحقيق أهداف محددة.
- الاستراتيجيات ليست مجرد استجابات آلية أو قواعد عقلية متبعة من قبل المتعلم؛ بل تتولد من الشخص نفسه وتتضمن الفاعلية والضبط.
- تتصف الاستراتيجيات بمرونة التطبيق، وتطبق بشكل اختياري، وتتضمن المهارات المعرفية والإرادة والدافعية.
- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي استراتيجيات ذات منشأ اجتماعي تكتسب بمساعدة الأخرين، وتستخدم لحل المشكلات، ويمكن تطبيقها باستقلالية وخاصة في مجال التعلم الأكاديمي.
- يتضمن النضج الاستراتيجي التلقائية في استخدام الاستراتيجية وإمكانية تطبيقها على كم كبير من المهام.

العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً

تعتمد عمليات التفكير كنشاط عقلي على استقبال المثيرات والخبرات؛ ليتم تنظيمها وتخزينها مندمجة في المخزون المعرفي للفرد، ويستخدم الفرد لذلك نمطاً معيناً للتفكير، وبما

أن التفكير التأملي يقع تحت مظلة التفكير العلمي فهو تفكير منظم ومخطط له يضع الفرد لنفسه من خلاله مخططا ذهنيا ذي مستوى عال من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة، ويحتـــاج كفاءة عقلية لفهم واستيعاب العناصر والخبرات المتعلمة وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى؛ مما يجعله يعتمد على عمليات التعلم المنظم ذاتياً (Paul, 1987).

ويعد التفكير التأملي مهماً لمساعدة الطلبة علـــى إتقـــان مهـــارات تحليـــل البيانـــات والمعلومات الكثيفة التي يتعرضون لها أثناء تعلمهم؛ حيث إن عملية التعلم عملية معقدة تحتاج للإعداد والتخطيط السليم، الأمر الذي يقتضي من الفرد التفكير العميق المتأمل للمشكلات التـــي تواجهه، مما يزيد من فاعلية الطالب وإنجازاته في اكتساب المعرفة (Spangler, 1999).

ويساعد التفكير التأملي المتعلمين على نقل خبراتهم إلى خبرات جديـــدة بفهـــم أعمـــق بالاستفادة من الخبرات والأفكار السابقة، وبالتالي فهو طريقة منظمة وصارمة ومضبوطة فـــي التفكير تنبثق جذورها من عمليات الاستقصاء العلمي، وهذا يتطلب تفاعلا مع الآخـــرين فـــي سياقات اجتماعية متعددة تتطلب اتجاهات تعطي قيمة للأفراد ونموهم العقلـــي ذاتيـــا أو مـــع الآخرين (Rodgers, 2002).

ويعد التفكير التأملي أحد العمليات الضرورية والهامة في عمليتـــي التعلـــيم والـــتعلم، وتتضح هذه الأهمية في تشجيع المتعلمين على تحقيق فهم أعمق للمحتوى التعليمـــي وتحويـــل خبراتهم السلبية المرتبطة بمشاعرهم ودوافعهم إلى خبرات إيجابية، إضافة إلى تحقيق المعنـــى في خبراتهم التعليمية. فالتفكير التأملي شكل من أشكال التعلم الذي يتطلب من المتعلم التوقف ثم ملاحظة مواقف تعلمه مع الأخذ بعين الاعتبار الخبرات السابقة ذات العلاقة، ثم توليد معـــارف مفيدة من ذلك الموقف، مما يمكن المتعلم من إعطاء معنىً لعمليات تعلمه مـــن خـــلال ربـــط الماضي بالحاضر مع المستقبل (Kim, 2005; Tan & Goh, 2008).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انصب اهتمام العلماء في الآونة الأخيرة على دراسة التفكير وأنواعه المختلفة ومنها التفكير التأملي وعلاقته بالمتغيرات الأخرى؛ حيث يتضح من خلال مطالعة الأدب النظري والدراسات السابقة أهمية هذه القدرة في تحسين عملية التعلم والمخرجات التعليمية، وبحسب اطلاع الباحث فقد ندر وجود البحوث العربية والأجنبية التي تبحث في العلاقة بين متغيري التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتيا، وبناء عليه برزت الحاجة لقياس مدى توافر مستويات هذه العملية الذهنية لدى طلبة الجامعات ثم البحث عن العوامل المؤثرة فيها مثل الجنس والكلية والمستوى التعليمي، والعوامل التي تتأثر بها مثل التعلم والتعليم بعامة والتعلم المنظم ذاتيا بخاصة؛ لذا تركزت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة؟
2. ما مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة طيبة؟
3. هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي تعزى لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي لدى طلبة جامعة طيبة؟
4. هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي لدى طلبة جامعة طيبة؟
5. هل هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة طيبة؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من ناحيتين: الأولى نظرية، تتمثل في إلقاء الضوء حول دور متغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي في مستوى كل من التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً وبالتالي مراعاة هذه المتغيرات عند تعليم التفكير التأملي والتدريب على التعلم المنظم ذاتياً. إضافة إلى المساهمة في إعطاء تصور واضح حول مستوى كل من التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة.

أما الأهمية الثانية فهي تطبيقية، تتمثل في إفادة الباحثين وتشجيعهم على إجراء أبحاث مشابهة في بيئات مختلفة ولفئات عمرية مختلفة سواء على مستوى المدارس أو الجامعات بما يفيدهم ويفيد المؤسسات والمجتمع بعمومه. كما أنها قد تفتح الباب أمام مزيد من الدراسات لطلبة الدراسات العليا، لذلك يتوقع أن تكون لنتائج هذه الدراسة تطبيقات واسعة في ميادين التعلّم المختلفة وخاصة مجال التعلم وتطبيقه.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها من الدراسات النادرة التي ربطت بين متغيرات التعلم المنظم ذاتيا والتفكير التأملي؛ حيث لاحظ الباحث من خلال مراجعته للأدبيات السابقة اهتمام غالبية الدراسات بالتفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً كل على حدة، وندرة الربط بين كلاهما في دراسة مشتركة؛ حيث تعد هذه الدراسة استجابة للتحولات المعرفية المعاصرة التي تتجه للاهتمام بالعلاقة بين هذه المتغيرات وهو اتجاه جديد استقطب انتباه واهتمام الباحثين في الفترة الأخيرة.

تعريف المصطلحات

- التفكير التأملي: هي معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم؛ وصولا إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على استمرارية الدافعية،

وبناء فهم عميق باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين بما يقود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم والإنجاز (Kim, 2005). ويقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التفكير التأملي المستخدم في هذه الدراسة.

- التعلم المنظم ذاتيا: هو العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافا ويراقب تعلمه وينظمه ويتحكم به (Bembenutty, 2006)، ويقاس إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في هذه الدراسة.
- طلبة جامعة طيبة: هم جميع الطلبة على مقاعد الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012/ 2013 في جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على:

- طلبة جامعة طيبة المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012/ 2013.
- تعميم النتائج على ما تتمتع به أدوات الدراسة من صدق وثبات.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالتفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتيا قام الباحث بإلقاء الضوء على بعض هذه الدراسات ذات العلاقة، بمتغيرات الدراسة الحالية من خلال توضيح أهداف تلك الدراسات، والعينات التي طبقت عليها، وأهم الأدوات والإجراءات التي اشتملت عليها، فضلاً عن النتائج التي توصلت إليها. وقد تم في هذا الفصل عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة: التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً منفردة أو مجتمعة مرتبة حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

قام باريد (Barid, 1991) بدراسة هدفت التعرف إلى أهمية التفكير التأملي في تحسين تعليم وتعلم موضوع العلوم وزيادة فاعليته معرفيا ووجدانيا. تكونت عينة الدراسة من (13) طالباً معلماً (قبل الخدمة)، و(14) معلما أثناء الخدمة، و(64) طالبا من الصفوف الأساسية والثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياساً للتفكير التأملي، واختبارا تحصيليا، ومقياسا للقدرات العقلية، ومقياسا للسمات الشخصية. أشارت نتائج الدراسة تأثيرا واضحا للتفكير التأملي في عمليتي التعلم والتعليم لدى مجموعات الدراسة الثلاث، كما عمل التفكير التأملي على تحسين معرفة أفراد الدراسة بالمفاهيم المعرفية في مادة العلوم وفي مستوى الممارسة التعليمية التعلمية الصفية. وتوصلت الدراسة أيضا إلى وجود تأثير للتفكير التأملي في زيادة القدرات العقلية لدى أفراد العينة، وفي تطوير السمات الشخصية والمعتقدات المتصلة بطبيعة التعليم والتعلم لديهم.

وقام سميث (Smith, 1991) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر التفكير التأملي في اكتساب الطالب المعلم للمهارات التعليمية، وتكونت العينة من (60) طالبا وطالبة يدرسون في كلية

التربية ويتدربون لممارسة مهنة التعليم، واستخدم الباحث المقابلة كأسلوب للتعرف إلى التفكير التأملي في بداية برنامج التدريب وفي نهايته. خلصت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً للتفكير التأملي في إكساب الطلاب المعلمين اتجاهات ومعتقدات حول التربية والعملية التعليمية والتحليل الذاتي.

وهدفت دراسة حسن (1995) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي، وفيما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف متغير جنس الطالب. تكونت عينة الدراسة من (270) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني الإعدادي في مدينة الزقازيق بمصر موزعين بالتساوي على كلا الجنسين. استخدمت الباحثة مقياسا لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم واختبارا للتحصيل. أظهر نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي، كما أشارت نتائج الدراسة أن الإناث أكثر استخداما لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من الذكور على المقياس ككل وعلى أبعاد التنظيم والتحويل والتسميع والاستظهار وطلب المساعدة من الآخرين.

واستهدفت دراسة فرير (1995) الكشف عن علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتكونت عينة الدراسة من (270) طالبا وطالبة (135 ذكور و135 إناث) تراوحت أعمارهم بين (11.5 – 14) سنة. استخدم في الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس القدرة العقلية العامة مستوى (12 – 14). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (الدرجة الكلية) وكل من التحصيل الدراسي ومستوى الذكاء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسط درجات

الإناث في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (الدرجة الكلية) لصالح الإناث. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الأبعاد التالية (التنظيم والتحويل، طلب المعلومات، التركيب البيئي، التسميع والاستظهار، طلب العون، مراجعة السجلات) وقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث.

بينما حاول عبد الحميد (1999) دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالزقازيق. تكونت عينة الدراسة من (435) طالبا وطالبة. أظهرت أبرز النتائج تأثر التحصيل الأكاديمي بكل من مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجات الذكور أعلى من درجات الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ككل، وعدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التكرار والإتقان والتنظيم والبحث عن المساعدة. وأخيراً أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة السنة الرابعة يمتلكون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أكثر من طلبة السنة الأولى.

كما قام فرانسيس وتايون ووليدر (Francis, Tyon & Wilder, 1999) بدراسة استهدفت معرفة فاعلية استخدام اجراءات التفكير التأملي التجريبي في اكتساب الخبرات والمهارات اللازمة للتعليم. تكونت عينة الدراسة من (80) من الطلاب المعلمين، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلاب قبل التدريب وبعده لصالح استخدام البرنامج التدريبي، بمعنى أن البرنامج كان ناجحاً في تزويد الطلاب وإكسابهم المهارات بدرجة مرتفعة.

واستهدفت دراسة بركات (2005) التعرف إلى مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، ولتحقيق

ذلك طبق مقياس إيزنك وويلسون على عينة من (400) طالب وطالبة موزعين بالتساوي على المرحلتين الدراسيتين. خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً تبعا لمتغيرات نوع الدراسة والمرحلة التعليمية وعمل الأم ومهنة الأب.

وأجرى بمبنوتي (Bembenutty, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكل من التحصيل الأكاديمي ومعتقدات فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (147) طالبا وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس بوردي (Purdie). وقد أظهر نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، إضافة إلى مقدرة التعلم المنظم ذاتيا بالتنبؤ بمعتقدات فاعلية الذات لدى الطلبة الجامعيين.

وقام الشكعة (2007) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات نوع الكلية والجنس والمستوى الدراسي. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة من (461) طالبا وطالبة (550 بكالوريوس و91 ماجستير). وقد استخدم الباحث لتحقيق هدف الدراسة مقياس ايزنك وولسون للتفكير التأملي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية كان متوسطاً، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية، وبين طلبة البكالوريوس وطلبة الماجستير لصالح طلبة الماجستير، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعا لمتغير الجنس.

وأجرى فان (Phan, 2008) دراسة هدفت لاختبار نموذجين بنائيين منفصلين للمعتقدات

المعرفية، أساليب التعلم، التفكير التأملي والأداء الأكاديمي بين طلاب التعليم العالي على مدى فترة (12) شهراً. تكونت عينة الدراسة من (616) طالبا وطالبة (271 إناث و345 ذكور) من طلبة السنة الأولى للفنون، و(581) طالبا وطالبة (241 إناث و341 ذكور) من طلبة السنة الثانية للرياضيات في إحدى جامعات إيرلندا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان المعتقدات المعرفية، واستبيان التفكير التأملي، وقد أشارت النتائج أن المعتقدات المعرفية تؤثر في أساليب تعلم الطلبة بدلا من النقيض، وأشارت النتائج أن كلا من المعتقدات المعرفية وأساليب تعلم الطلبة تنبأت بالتفكير التأملي والأداء الأكاديمي، كما توسطت أساليب التعلم أثر المعتقدات المعرفية على التفكير التأملي والأداء الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية في مستويات التعلم المنظم ذاتياً وفي التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة الجراح (2010) إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، إضافة إلى تعرف القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف باختلاف مستوى التعلم المنظم ذاتيا. تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى المرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، كما تبين أن الإناث يتفوقون على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون بدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية. كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع

الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ لصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا، كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط يتنبئان بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

هـــــدفت دراســـــة المشهراوي (2010) التعرف إلى العلاقة بين الـــدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة غزة. تكونت عينة الدراسة من (485) طالباً وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس الحاجة للمعرفة، ومقياس البيئة الصفية، ومقياس التكير التأملي. وأظهر نائج الدراسة وجود فــروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي بين متوسطي درجــات منخفــضي ومرتفعـــي الصعوبة في البيئة الصفية، لصالح الطلبة منخفضي الصعوبة. إضافة إلى وجود فــروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في التفكير التأملي، لصالح الطالبات.

وهدفت دراسة غانيزاده (Ghanizadeh, 2011) لبحث العلاقة بين التنظيم الذاتي وقدرة التفكير الناقد لدى عينة من (92) معلما من معلمي اللغة الإنجليزية في معاهد اللغة بمدينة مشهد في ايران، والدور الذي لعبته مدة خبرة التدريس في التنظيم الذاتي لديهم، كما هدفت الدراسة أيضا لاختبار العلاقة بين العمر والتنظيم الذاتي لدى المعلمين؛ حيث طلب من المعلمين اكمال نموذج تقييم واتسون-جلاسر للتفكير الناقد ومقياس التنظيم الذاتي للمعلم. أشارت النتائج أنه من بين مكونات التفكير الناقد كان لتقييم الحجج والتفسير الارتباط الأعلى بالتنظيم الذاتي للمعلمين، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين التنظيم الذاتي للمعلمين وخبرتهم التدريسية وأعمارهم.

كما أجرت دونللي (Donnelli, 2011) دراسة هدفت إلى تطوير وتقييم الخصائص النفسية لأداة تقيس تصورات أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؛ والتي

تمثلت بقدرة الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. عرضت الأداة على مجموعة من (1336) خريج تمريض عبر الولايات المتحدة منهم (1276) إناث و(60) ذكور من جنسيات وأعمار مختلفة. تكونت الأداة من (46) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: إعداد الأهداف، استراتيجيات التخطيط، والتطبيق. أشارت نتائج التقييم إلى أن الاستبانة لديها القدرة على تقديم نظرة قيمة لتصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه مقدمة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الإعداد السريري، كما أشارت النتائج أن استخدام الأداة حفز المناقشات عن أهمية وفاعلية التوجه نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الإعداد السريري؛ بحيث يتمكن طلاب التمريض من تحسين التفكير الناقد والتأملي، كما يمكن أن تخدم الأداة أيضا كوسيلة لأعضاء هيئة التدريس للتأمل، بالإضافة إلى أنها يمكن أن تقدم لكلية التمريض بعض الأفكار لتغيير الممارسات السريرية.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على مضمون الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية يمكن ملاحظة ما يلي:

- تناولت الدراسات السابقة التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين وعلاقته ببعض المتغيرات مثل التحصيل الدراسي ومستوى الذكاء، والفروق في هذه المستويات في ضوء متغيرات الجنس والمستوى التعليمي والتخصص وغيرها؛ حيث وُجِدَت مجموعة من الدراسات التي أجمعت على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي مثل دراسة حسن (1995) وفرير (1995) وعبد الحميد (1999) والجراح (2010) و(Bembenutty, 2006)، ومستوى الذكاء مثل دراسة فرير (1995). كما وُجِدَت مجموعة أخرى من الدراسات التي اتفقت على وجود فروق دالة في التعلم

المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس مثل دراسة فرير (1995) وعبد الحميد (1999) والجراح (2010)، ووجود فروق دالة في التعلم المنظم ذاتيا تعزى للمستوى التعليمي مثل دراسة عبد الحميد (1999) والجراح (2010)، ووجود فروق دالة في التعلم المنظم ذاتيا تعزى للعمر والخبرة التدريسية مثل دراسة (Ghanizadeh, 2011).

- كما تناولت الدراسات السابقة أيضا مستويات التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل استراتيجيات التعلم واكتساب الخبرات والمهارات، والفروق في هذه المستويات في ضوء متغيرات الجنس والمستوى التعليمي والتخصص وغيرها؛ حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي واكتساب الخبرات والمهارات مثل دراسة (Francis & et al, 1999). أما دراسة بركات (2005) فقد أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات نوع الدراسة والمرحلة التعليمية وعمل الأم ومهنة الأب، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الشكعة (2007) ودراسة (Phan, 2008) في عدم وجود فروق دالة في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، بينما أوجدت دراسة المشهراوي (2010) فروق دالة في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس. كما وُجِدَت مجموعة أخرى من الدراسات التي اتفقت على وجود فروق دالة في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير نوع الكلية والمستوى الدراسي مثل الشكعة (2007).

- لاحظ الباحث من خلال اطلاعه على الدراسات العربية والأجنبية وجود علاقة واضحة تربط بين التفكير التأملي وعملية التعلم بشكل عام؛ حيث اتفقت دراسة (Barid, 1991; Smith, 1991; Phan, 2008) على وجود علاقة تربط بين التفكير التأملي وعملية التعلم

بشكل عام لدى الطلبة.

وتتشابه الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في تركيزها علـى وجـود علاقة واضحة تربط بين التفكير التأملي وعملية التعلم بشكل عام، إلا أنها تختلف عنهـا مـن حيث أن الدراسة الحالية هدفت التعرف إلى العلاقة التي تربط بين التعلم المنظم ذاتيا والتفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية وهذا ما لم يلتفت إليه العديـد مـن الباحثين؛ ولذا فإن هذه الدراسة تعد إضافة جديدة للدراسات السابقة؛ لـذا كـان مـن الجـدير بالاهتمام إجراء هذه الدراسة بهدف الوصول إلى نتائج تربط بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتيا؛ بهدف التعرف إلى مستوى هذين المتغيرين لدى طلبة جامعة طيبة وطبيعة واتجاه العلاقة التي تربط بينهما.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفا لعينة الدراسة والأدوات المستخدمة فيها، وكيفية بنائها والتأكد من صدقها وثباتها وإجراءات تطبيقها وطريقة تصحيحها، بالإضافة إلى المتغيـرات المـستقلة والتابعة والمنهجية التي سيتم استخدامها، ووصف الطرق الإحصائية التي ستـستخدم لتحليـل البيانات واستخلاص النتائج.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين والمنتظمين للدراسة في جامعة طيبـة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012/ 2013م، والبالغ عـددهم (20175) طالبـاً وطالبة حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة طيبة، والجـدول رقـم (1) يوضـح توزيع الطلبة حسب الجنس والكلية.

جدول (1)
توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والكلية

الكلية	الجنس		المجموع
	الذكور	الاناث	
الطب	327	349	676
الصيدلة	91	80	171
العلوم الطبية التطبيقية	212	402	613
العلوم	901	1206	2107
الهندسة	404	202	606
علوم وهندسة الحاسبات	889	798	1687
التربية	1529	1370	2899
الأداب والعلوم الإنسانية	2611	7834	10445
إدارة الأعمال	502	431	933
الحقوق	37	0	37
الإجـمـالـي	7503	12672	20175

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية؛ حيث قسم طلبة الجامعة حسب الكليات والجنس، وسحبت عينة عشوائية نسبتها (4%) من كل كلية حسب الجنس والمستوى التعليمي، وبهذا كانت عينة ممثلة لمجتمع الدراسة تمثيلاً مناسباً، وبناء على هذه النسبة بلغ عدد أفراد العينة (807) طالباً وطالبة، والجدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والكلية والمستوى التعليمي

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	367	%45
	انثى	440	%55
الكلية	علمية	383	%47
	انسانية	424	%53
المستوى التعليمي	سنة اولى	304	%37
	سنة ثانية	185	%23
	سنة ثالثة	132	%17
	سنة رابعة	186	%23
المجموع		**807**	**%100**

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين هما كما يأتي:

1. مقياس التفكير التأملي

استخدم الباحث مقياس التفكير التأملي الذي طوره الشديفات (2007)، حيث تكون هذا المقياس بصورته النهائية من (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: توليد المعرفة ذات المعنى وفقراته (1-9)، والحوار التأملي وفقراته (10 – 19)، وربط عناصر المعرفة

والتخطيط التأملي وفقراته (20– 32)، كما في الملحق (1).

صدق مقياس التفكير التأملي:

قام الشديفات (2007) بالتحقق من الصدق الظاهري لمقياس التكفير التأملي من خلال عرضه على لجنة من المحكمين، وتم أخذ ملحوظاتهم على فقرات المقياس وتعديله في ضوء آراءهم والتي تمثلت في حذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها، وزيادة تدريج البدائل من ثلاثة إلى خمسة بدائل.

كما قام الشديفات (2007) بالتحقق من الصدق العاملي للمقياس بتطبيقه على عينة من (251) من طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة المفرق بالأردن؛ وفي ضوء التحليل العاملي تم حذف بعض الفقرات، وفرز الفقرات حسب مجالاتها التي تنتمي إليها.

كما تم التحقق من صدق البناء لفقرات المقياس، من خلال حساب معامل الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه، ومع المقياس ككل، حيث كانت معاملات الارتباط لجميع فقرات المقياس مقبولة.

ولأغراض الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من صدق مقياس التفكير التأملي من خلال عرضه على (10) أعضاء هيئة تدريس المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي في مختلف الجامعات، وطُلب من أعضاء هيئة التدريس إبداء رأيهم في ملاءمة الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه وللمقياس ككل، وسلامة الصياغة اللغوية، وتم اعتماد (80%) كنسبة مئوية لاتفاق المحكمين على فقرات المقياس، واتفقت جميع آراء المحكمين على فقرات المقياس وعلى سلامة الصياغة اللغوية لفقراته.

مؤشرات صدق البناء لمقياس التفكير التأملي

لأغراض الدراسة الحالية تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة

الدراسة مؤلفة من (40) طالباً وطالبة من جامعة طيبة؛ حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المجال، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة
1	.77	.73	12	.63	.55	23	.68	.65
2	.67	.59	13	.67	.59	24	.66	.66
3	.79	.73	14	.74	.65	25	.78	.66
4	.87	.77	15	.76	.66	26	.75	.64
5	.81	.68	16	.72	.65	27	.70	.58
6	.74	.64	17	.77	.75	28	.70	.70
7	.79	.70	18	.65	.66	29	.59	.56
8	.78	.63	19	.63	.63	30	.50	.51
9	.69	.65	20	.68	.69	31	.54	.46
10	.77	.75	21	.65	.69	32	.30	.32
11	.71	.67	22	.69	.70			

يلاحظ من خلال الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها تراوحت بين (0.30–0.87)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.32–0.77)، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل (0.30)، وبناءً على هذا المعيار وفي ضوء هذه القيم لم يتم حذف أي من الفقرات.

كما حُسبت قيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4)

قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس التفكير التأملي وارتباط المجالات بالمقياس ككل

المجال	توليد المعرفة ذات المعنى	الحوار التأملي	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	الدرجة الكلية
توليد المعرفة ذات المعنى				
الحوار التأملي	.739(**)			
ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	.712(**)	.845(**)		
الدرجة الكلية	.885(**)	.934(**)	.935(**)	

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يُلاحظ من خلال الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقيــاس التفكيــر التأملي دالة إحصائياً، وقد تراوحت بين (0.712-0.845)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل كانت دالة إحصائياً أيضاً، وتراوحت بــين (0.885-0.935)، ويُعــد ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

وفي ضوء آراء المحكمين ومؤشرات صدق البناء تم تطبيق المقياس دون تعديل في فقراته أو مجالاته، وتكون في صورته النهائية من (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعــاد هــي: توليد المعرفة ذات المعنى وفقراته (1-9)، والحوار التــأملي وفقراتــه (10 - 19)، وربــط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي وفقراته (20- 32)، كما في الملحق (1).

ثبات مقياس التفكير التأملي

تحقق الشديفات (2007) من ثبات مقياس التفكير التأملي من خلال تطبيقه على عينــة استطلاعية من طلبة الصف الثامن بالمفرق بالأردن، وبعد مضي أسبوعين تم إعادة التطبيــق مرة ثانية على العينة نفسها، أظهرت النتائج أن معامل ثبات الاستقرار الكلي هو (0.77)، امــا معامل ثبات التجانس الكلي فقد استخدام له كرونباخ ألفا للأداء القبلي، وكان معامل الثبات بهذه

الطريقة (0.92)، وتعد هذه المعاملات مقبولة لتطبيق المقياس.

وللتأكد من ثبات مقياس التفكير التأملي، تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest)، والثانية باستخدام معامل كرونباخ ألفا(α)؛ أما بالنسبة لثبات الإعادة فقد تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية التي تألفت من (40) طالباً وطالبة من جامعة طيبة من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة (الاستقرار) بين (0.88–0.91) لمجالات المقياس، و(0.89) للمقياس ككل. كما تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا(α) لقياس الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، حيث بلغت قيمة معامل الثبات بين (0.87–0.91) لمجالات المقياس، و(0.95) للمقياس ككل. ويبين الجدول (5) قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا (α).

جدول (5)

قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات والمقياس ككل

المجالات	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
توليد المعرفة ذات المعنى	0.91	0.91
الحوار التأملي	0.89	0.88
ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	0.88	0.87
الدرجة الكلية	0.89	0.95

تصحيح مقياس التفكير التأملي

تكون مقياس التفكير التأملي من (32) فقرة بسلم إجابة خماسي يأخذ الأوزان التالية: موافق بشدة ولها (5) درجات، وموافق ولها (4) درجات، وغير متأكد وتأخذ (3) درجات، وغير موافق ولها درجتان، وغير موافق بشدة وتأخذ درجة واحدة، وبذلك تتراوح درجات المفحوصين الكلية بين (32– 160) درجة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة تم تحويل العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1- 5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية ومتوسطة ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي :

$$\frac{(5-1)}{3} = \frac{4}{3} = 1{,}33$$

وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض للتفكير التأملي لدى الطلبة من 1 + 1.33= 2.33، ويكون المستوى المتوسط للتفكير التأملي من 2.34 + 1.33= 3.67، ويكون المستوى المرتفع للتفكير التأملي من 3.68 – 5.

2. مقياس التعلم المنظم ذاتيا

استخدم الباحث مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بوردي (Purdie), وعدله أحمد (2007) ليلائم البيئة العربية؛ حيث يتكون هذا المقياس من (28) فقرة موزعة بالتساوي على أربعة مكونات هي: وضع الهدف والتخطيط وفقراته (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25)، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وفقراته (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26)، والتسميع والحفظ وفقراته (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27)، وطلب المساعدة الاجتماعية وفقراته (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28)، كما في الملحق (1).

صدق مقياس التعلم المنظم ذاتياً

تحقق بوردي (Purdie) من الصدق العاملي للمقياس بتطبيقه على عينة من (254) من طلبة المرحلة الثانوية؛ حيث كشف عن أربعة عوامل هي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية بعد حذف

الفقرات التي يقل تشبعها عن (0.30)، فسرت جميعها ما نسبته (51.477) من التباين.

وتحقق أحمد (2007) من الصدق الظاهري للمقياس بعد ترجمته بعرضه على اثنين من المتخصصين باللغة الإنجليزية للتحقق من سلامة الترجمة، وخمسة من المتخصصين في علم النفس؛ حيث أجرى التعديلات المقترحة من قبلهم للخروج بالمقياس بصورته النهائية. كما أجرى التحليل العاملي للمقياس بعد تطبيقه على عينة من (160) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة المنصورة، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته حسب ما جاءت في النسخة الأصلية. وقام أحمد (2007) بحساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه على عينة من (80) طالبا من كلية التربية؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.389- 0.782) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

ولأغراض الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من صدق مقياس التعلم المنظم ذاتياً من خلال عرضه على أعضاء هيئة تدريس المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي في مختلف الجامعات، وطُلب من أعضاء هيئة التدريس إبداء رأيهم في ملاءمة الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه وللمقياس ككل، وسلامة الصياغة اللغوية، وتم اعتماد (80%) كنسبة مئوية لاتفاق المحكمين على فقرات المقياس، واتفقت جميع آراء المحكمين على فقرات المقياس وعلى سلامة الصياغة اللغوية لفقراته.

مؤشرات صدق البناء لمقياس التعلم المنظم ذاتياً

لأغراض الدراسة الحالية تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مؤلفة من (40) طالباً وطالبة من جامعة طيبة؛ حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المجال، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة
1	.72	.66	11	.81	.77	21	.75	.65
2	.67	.63	12	.73	.72	22	.67	.71
3	.64	.60	13	.68	.56	23	.62	.61
4	.64	.58	14	.50	.45	24	.60	.50
5	.61	.60	15	.74	.67	25	.80	.69
6	.67	.67	16	.83	.75	26	.77	.73
7	.65	.57	17	.68	.73	27	.85	.80
8	.77	.71	18	.79	.77	28	.74	.678
9	.66	.58	19	.61	.62			
10	.71	.66	20	.71	.69			

يلاحظ من خلال الجدول (6) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها تراوحت بين (0.50-0.85)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.45-0.80)، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل (0.30)، وبناءً على هذا المعيار وفي ضوء هذه القيم لم يتم حذف أي من الفقرات.

كما حُسبت قيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل، و الجدول (7) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول (7)

قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس التعلم المنظم وارتباط المجالات بالمقياس ككل

المجال	وضع الهدف والتخطيط	وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	الدرجة الكلية
وضع الهدف والتخطيط					
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	.850(**)				
التسميع والحفظ	.788(**)	.897(**)			
طلب المساعدة الاجتماعية	.769(**)	.847(**)	.822(**)		
الدرجة الكلية للتعلم المنظم	.915(**)	.962(**)	.938(**)	.920(**)	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).
** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يُلاحظ من خلال الجدول (7) أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس التعلم المنظم كانت ذات دلالة إحصائية، وقد تراوحت بين (0.769-0.897)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل كانت دالة إحصائياً أيضا، وتراوحت بين (0.915-0.962)، ويُعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

وفي ضوء آراء المحكمين ومؤشرات صدق البناء تم تطبيق المقياس دون تعديل في فقراته أو مجالاته، وتكون في صورته النهائية من (28) فقرة موزعة بالتساوي على أربعة مكونات هي: وضع الهدف والتخطيط وفقراته (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25)، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وفقراته (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26)، والتسميع والحفظ وفقراته (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27)، وطلب المساعدة الاجتماعية وفقراته (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28).

ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً

تحقق بوردي (Purdie) من ثبات المقياس من خلال ثبات الإعادة؛ حيث قام بتطبيقه وإعادة تطبيقه على عينة الصدق، وقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.69- 0.81)؛ حيث

بلغ معامل الثبات لبعد وضع الهدف والتخطيط (0.72)، ولبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (0.69)، ولبعد التسميع والحفظ (0.76)، ولبعد طلب المساعدة الاجتماعية (0.81).

كما تحقق أحمد (2007) من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (80) طالبا من كلية التربية، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.78- 0.84)؛ حيث بلغ معامل الثبات لبعد وضع الهدف والتخطيط (0.83)، ولبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (0.78)، ولبعد التسميع والحفظ (0.84)، ولبعد طلب المساعدة الاجتماعية (0.79).

وللتأكد من ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً، تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest)، والثانية باستخدام معامل كرونباخ ألفا(α)؛ أما بالنسبة لثبات الإعادة فقد تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية التي تألفت من (40) طالباً وطالبة من جامعة طيبة من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة (الاستقرار) بين (0.84-0.91) لمجالات المقياس، و(0.90) للمقياس ككل. كما تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا (α). لقياس الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، حيث بلغت قيمة معامل الثبات بين (0.79-0.84). لمجالات المقياس، و(0.94) للمقياس ككل. ويبين الجدول (8) قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا(α).

جدول (8)

قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات والمقياس ككل

المجالات	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
وضع الهدف والتخطيط	0.87	0.81
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.91	0.79
التسميع والحفظ	0.89	0.84
طلب المساعدة الاجتماعية	0.84	0.84
التعلم المنظم	0.90	0.94

تصحيح مقياس التعلم المنظم ذاتياً

تكون مقياس التعلم المنظم ذاتياً من (28) فقرة بسلم إجابة خماسي يأخذ الأوزان التالية: موافق بشدة ولها (5) درجات، وموافق ولها (4) درجات، وغير متأكد وتأخذ (3) درجات، وغير موافق ولها درجتان، وغير موافق بشدة وتأخذ درجة واحدة، وبذلك تتراوح درجات المفحوصين على المقياس ككل ما بين (28- 145) درجة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة تم تحويل العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1- 5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاث مستويات: عالية ومتوسطة ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي :

$$\frac{(5-1)}{3} = \frac{4}{3} = 1,33$$

وهذه القيمة تساوي طول الفئة .

وبذلك يكون المستوى المنخفض للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة من 1 + 1.33= 2.33، ويكون المستوى المتوسط للتعلم المنظم ذاتياً من 2.34 + 1.33= 3.67، ويكون المستوى المرتفع للتعلم المنظم ذاتياً من 3.68 – 5.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية:

1. تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.
2. تحديد مجتمع وعينة الدراسة وتوزيعها حسب المتغيرات المستقلة.
3. تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة.
4. جمع البيانات وتحليلها إحصائياً وتقديم التوصيات.

متغيرات الدراسة

كانت المتغيرات في هذه الدراسة كالآتي:

- المتغيرات المستقلة:

1. الجنس، وله مستويان: ذكر وأنثى.
2. الكلية، ولها مستويان: كليات علمية وكليات إنسانية.
3. المستوى التعليمي، وله أربعة مستويات: سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة.

- المتغيرات التابعة:

1. التفكير التأملي.
2. التعلم المنظم ذاتياً.

منهجية الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ الذي يقوم على وصف متغيري الدراسة كما هما لدى أفراد عينة الدراسة دون تغيير أو تعديل، بالإضافة إلى دراسة العلاقة

الارتباطية بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة طيبة.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية :

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تـم اسـتخدام المتوسـطات الحـسابية والانحرافـات المعيارية.
- للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع تم استخدام تحليل التباين المتعدد, واسـتخدام اختبـار شافيه للمقارنات البعدية لحساب الفروقات الإحصائية تبعاً لمـستويات متغيـرات الدراسـة المستقلة.
- للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام معامل الارتباط بيرسـون لحـساب العلاقـة بـين المتغيرات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يشتمل هذا الفصل على نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال عمليات التحليل الإحصائي، وتم عرض النتائج بناء على أسئلة الدراسة، وهي كما يأتي:

نتائج السؤال الأول: "ما مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة؟".

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	3.21	.86	متوسط
2	2	الحوار التأملي	3.19	.89	متوسط
3	1	توليد المعرفة ذات المعنى	3.17	.91	متوسط
		الدرجة الكلية لمستوى التفكير التأملي	**3.19**	**.81**	**متوسط**

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.17-3.21)، حيث جاء مجال ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.21)، تلاه في المرتبة الثانية مجال الحوار التاملي بمتوسط حسابي بلغ (3.19)، بينما جاء مجال توليد المعرفة ذات المعنى في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.17)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.19).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

1. المجال الأول: توليد المعرفة ذات المعنى

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال توليد المعرفة ذات المعنى مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	9	اعتمد على الدليل لأقبل أو أرفض فكرة ما.	3.41	1.39	متوسط
2	6	أمنح الأخرين وقتا كافيا للتعبير عن ارائهم	3.36	1.28	متوسط
3	8	أبحث عن بدائل متعددة للمشكلات التي تواجهني.	3.31	1.29	متوسط
4	4	أسعى لفهم المعلومات حسب موضوعها	3.24	1.19	متوسط
5	7	أقيم المعلومات الجديدة بناء على معرفتي بها.	3.18	1.31	متوسط
6	5	أحصل على المعرفة من خلال البحث.	3.09	1.31	متوسط
7	3	أسترجع الخبرات السابقة حتى أفهمها بعمق.	3.04	1.28	متوسط
8	2	أوظف المعرفة الجديدة التي أتعلمها في حياتي اليومية	3.00	1.25	متوسط
9	1	أحرص على زيادة معرفتي الذاتية من خلال القراءة والحوار	2.87	1.38	متوسط
الدرجة الكلية لمجال توليد المعرفة ذات المعنى			**3.17**	**.91**	**متوسط**

يوضح الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.87– 3.41)، حيث جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على "اعتمد على الدليل لأقبل أو أرفض فكرة ما" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.41)، بينما جاءت الفقرة رقم (1) ونصها "أحرص على زيادة معرفتي الذاتية من خلال القراءة و الحوار" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.87). وبلغ المتوسط الحسابي لتوليد المعرفة ذات المعنى ككل (3.17).

2. المجال الثاني: الحوار التأملي

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحوار التأملي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	15	أستمع للأخرين لتكوين صورة واضحة عن العمل المطلوب مني.	3.42	1.26	متوسط
2	14	استمع للأخرين لأتعرف على آرائتهم من نواح متعددة.	3.39	1.25	متوسط
3	16	أطلب من الآخرين توضيح أي غموض في آرائهم.	3.26	1.32	متوسط
4	12	أتوقف لأفكر فيما أقرأ و أسمع و أرى .	3.23	1.34	متوسط
5	17	أربط المعرفة الجديد بالخبرات السابقة .	3.21	1.27	متوسط
6	18	أصحح معرفتي السابقة في ضوء المعرفة الجديدة.	3.21	1.26	متوسط
7	19	أتخذ قراراتي بناء على نتائج الخطة التي أضعها .	3.19	1.30	متوسط
8	13	أخصص وقتا للتفكير فيما أنجزته من عمل .	3.11	1.27	متوسط
9	11	أحاور الأخرين حتى يثابروا على العمل .	3.01	1.27	متوسط
10	10	أؤيد أن تعتمد العملية التدريسية الصفية على التساؤل من أجل الفهم .	2.84	1.46	متوسط
		الدرجة الكلية لمجال الحوار التأملي	**3.19**	**.89**	**متوسط**

يبين الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.84– 3.42)، حيث جاءت الفقرة رقم (15) والتي تنص على "أستمع للأخرين لتكوين صورة واضحة عن العمل المطلوب مني" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.42)، بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها "أؤيد أن تعتمد العملية التدريسية الصفية على التساؤل من أجل الفهم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.84)، وبلغ المتوسط الحسابي للحوار التأملي ككل (3.19).

3. المجال الثالث: ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	25	أتفاعل بايجابية مع جميع من اعمل معهم.	3.32	1.28	متوسط
2	30	أنظم أفكاري بسهولة حول العمل المطلوب.	3.31	1.27	متوسط
3	26	أناقش بجد محتوى العمل مع الآخرين.	3.30	1.32	متوسط
4	24	يمكنني تحديد ما أمتلكه من معلومات حول العمل المطلوب.	3.24	1.19	متوسط
5	31	أتدرج بالتخطيط للعمل لأجل الوصول إلى الهدف.	3.24	1.25	متوسط
6	21	أفضل العمل مع مجموعات تخطط لعملها	3.23	1.40	متوسط
7	27	أستطيع تحديد العناصر الرئيسية في العمل	3.22	1.26	متوسط
8	28	يهمني تقييم الآخرين لأدائي في العمل.	3.22	1.30	متوسط
9	32	أستطيع شرح الهدف المقصود من التخطيط التأملي.	3.22	1.34	متوسط
10	29	أشجع رفاقي في العمل على تأمل ما يقومون به	3.21	1.26	متوسط
11	20	أرى أن التأمل طريق المعرفة.	3.12	1.47	متوسط
12	23	أشارك المجموعة في التخطيط لإدارة العمل.	3.09	1.28	متوسط
13	22	أفتح قنوات الاتصال لتبادل الخبرات مع مجموعة العمل.	3.05	1.35	متوسط
الدرجة الكلية لمجال ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي			**3.21**	**.86**	**متوسط**

يبين الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.05- 3.32)، حيث جاءت الفقرة رقم (25) والتي تنص على "أتفاعل بايجابية مع جميع من اعمل معهم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.32)، بينما جاءت الفقرة رقم (22) ونصها "أفتح قنوات الاتصال لتبادل الخبرات مع مجموعة العمل" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.05). وبلغ المتوسط الحسابي لربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي ككل (3.21).

نتائج السؤال الثاني: "ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة"؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى

التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	التسميع والحفظ	3.86	.63	مرتفع
2	4	طلب المساعدة الاجتماعية	3.76	.69	مرتفع
3	1	وضع الهدف والتخطيط	3.64	.67	متوسط
4	2	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	3.60	.67	متوسط
		الدرجة الكلية لمستوى التعلم المنظم	**3.72**	**.58**	**مرتفع**

يبين الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.60-3.86)، حيث جاء مجال التسميع والحفظ في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.86)، بينما جاء مجال الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.60)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.72).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

1. المجال الأول: وضع الهدف والتخطيط

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال وضع الهدف والتخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها.	3.99	1.12	مرتفع
2	25	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.	3.85	1.09	مرتفع
3	17	أضع أهدافا لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية.	3.70	1.04	مرتفع
4	13	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي.	3.61	1.10	مرتفع
5	1	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.	3.56	1.39	متوسط
6	21	أضع تصورا للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.	3.44	1.14	متوسط
7	9	أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية.	3.32	1.28	متوسط
		الدرجة الكلية لمجال وضع الهدف والتخطيط	**3.64**	**.67**	**متوسط**

يبين الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.32– 3.99)، حيث جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.99)، بينما جاءت الفقرة رقم (9) ونصها "أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.32). وبلغ المتوسط الحسابي لوضع الهدف والتخطيط ككل (3.64).

2. المجال الثاني: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	14	أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس.	3.92	1.02	مرتفع
2	22	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع.	3.75	1.10	مرتفع
3	6	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في المحاضرة.	3.65	1.07	متوسط
4	26	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني.	3.64	1.07	متوسط
5	10	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها.	3.61	1.16	متوسط
6	2	أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات.	3.55	1.23	متوسط
7	18	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة.	3.10	1.35	متوسط
		الدرجة الكلية لمجال الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	**3.60**	**.67**	**متوسط**

يبين الجدول (15) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.10- 3.92)، حيث جاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص على "أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المـدرس" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.92)، بينما جاءت الفقرة رقم (18) ونصها "أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.10). وبلغ المتوسط الحسابي للاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ككل (3.60).

3. المجال الثالث: التسميع والحفظ

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التسميع والحفظ مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	15	أسمّع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها.	4.00	1.09	مرتفع
2	11	أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها.	3.99	1.06	مرتفع
3	3	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها.	3.96	.98	مرتفع
4	23	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني.	3.86	1.10	مرتفع
5	7	أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان.	3.85	1.02	مرتفع
6	19	أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها.	3.70	1.15	مرتفع
7	27	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان.	3.68	1.17	مرتفع
		الدرجة الكلية لمجال التسميع والحفظ	**3.86**	**.63**	**مرتفع**

يبين الجدول (16) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.68– 4.00)، حيث جاءت الفقرة رقم (15) والتي تنص على "أسمّع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.00)، بينما جاءت الفقرة رقم (27) ونصها "أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.68). وبلغ المتوسط الحسابي للتسميع والحفظ ككل (3.86).

4. المجال الرابع: طلب المساعدة الاجتماعية

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال طلب المساعدة الاجتماعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	16	أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة.	4.12	1.08	مرتفع
2	4	إذا كان هناك شيء لا أفهمه فإنني أطلب من المدرس أن يشرحه لي.	3.80	1.12	مرتفع
3	20	عندما تكون أجزاء غامضة في المحاضرة فإنني أطلب من المدرس أن يوضحها.	3.79	1.07	مرتفع
4	8	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى الكلية.	3.74	1.14	مرتفع
5	28	أستعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة.	3.70	1.25	مرتفع
6	24	أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني.	3.64	1.22	متوسط
7	12	أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة.	3.54	1.30	متوسط
		الدرجة الكلية لمجال طلب المساعدة الاجتماعية	**3.76**	**.69**	**مرتفع**

يبين الجدول (17) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.54- 4.12)، حيث جاءت الفقرة رقم (16) والتي تنص على "أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.12)، بينما جاءت الفقرة رقم (12) ونصها "أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.54). وبلغ المتوسط الحسابي لطلب المساعدة الاجتماعية ككل (3.76).

نتائج السؤال الثالث: "هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي تعزى لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي لدى طلبة جامعة طيبة؟"

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي حسب متغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي، والجدول (18) يبين ذلك.

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي حسب متغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي

المتغير	المستوى		توليد المعرفة ذات المعنى	الحوار التأملي	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	س	3.22	3.25	3.21	3.22
		ع	.90	.90	.88	.82
	انثى	س	3.12	3.13	3.22	3.16
		ع	.92	.89	.84	.80
الكلية	علمية	س	3.14	3.14	3.16	3.15
		ع	.88	.84	.81	.76
	انسانية	س	3.19	3.22	3.26	3.23
		ع	.95	.94	.90	.85
المستوى التعليمي	سنة اولى	س	3.31	3.31	3.34	3.32
		ع	.92	.92	.89	.84
	سنة ثانية	س	3.08	3.17	3.15	3.14
		ع	.86	.93	.84	.81
	سنة ثالثة	س	3.13	3.15	3.21	3.17
		ع	.99	.93	.90	.86
	سنة رابعة	س	3.04	3.02	3.07	3.05
		ع	.87	.75	.78	.69

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (18) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي على الدرجة الكلية وتحليل التباين الثلاثي على المجالات والجدولان (19) و(20) يوضحان نتائج ذلك التحليل.

جدول (19)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والكلية والمستوى التعليمي على مقياس التفكير التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.023	1	.023	.036	.850
الكلية	.140	1	.140	.215	.643
المستوى التعليمي	7.980	3	2.660	4.098	.007
الخطأ	519.927	801	.649		
المجموع	529.927	806			

يبين الجدول (19) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف 0.036 وبدلالة إحصائية 0.850.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الكلية حيث بلغت قيمة ف 0.215 وبدلالة إحصائية 0.643.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المستوى التعليمي حيث بلغت قيمة ف 4.098 وبدلالة إحصائية 0.007.

جدول (20)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والكلية والمستوى التعليمي على مجالات التفكير التأملي

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=.011 ح=.031	توليد المعرفة ذات المعنى	.068	1	.068	.083	.774
	الحوار التأملي	.449	1	.449	.569	.451
	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	1.148	1	1.148	1.574	.210
الكلية هوتلنج=.003 ح=.003	توليد المعرفة ذات المعنى	.027	1	.027	.032	.858
	الحوار التأملي	.204	1	.204	.258	.611
	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	.470	1	.470	.644	.422
المستوى التعليمي ويلكس=.979 ح=.001	توليد المعرفة ذات المعنى	9.134	3	3.045	3.677	*.012
	الحوار التأملي	6.695	3	2.232	2.830	*.038
	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	8.794	3	2.931	4.020	*.007
الخطأ	توليد المعرفة ذات المعنى	663.290	801	.828		
	الحوار التأملي	631.650	801	.789		
	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	584.060	801	.729		
الكلي	توليد المعرفة ذات المعنى	674.565	806			
	الحوار التأملي	642.226	806			
	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	595.165	806			

يتبين من الجدول (20) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الكلية في جميع المجالات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع المجالات.

وللكشف عن مواقع الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية

لمقياس التفكير التأملي تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (21).

جدول (21)

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر المستوى التعليمي

المجال	المستوى	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
توليد المعرفة ذات المعنى	سنة أولى	3.31				
	سنة ثانية	3.08	.23			
	سنة ثالثة	3.13	.19	.05		
	سنة رابعة	3.04	*.27	.04	.08	
الحوار التأملي	سنة أولى	3.31				
	سنة ثانية	3.17	.14			
	سنة ثالثة	3.15	.16	.02		
	سنة رابعة	3.02	*.29	.14	.12	
ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	سنة أولى	3.34				
	سنة ثانية	3.15	.19			
	سنة ثالثة	3.21	.13	.06		
	سنة رابعة	3.07	*.27	.08	.13	
الدرجة الكلية	سنة أولى	3.32				
	سنة ثانية	3.14	.19			
	سنة ثالثة	3.17	.16	.03		
	سنة رابعة	3.05	*.28	.09	.12	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتبين من الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين السنة الأولى والسنة الرابعة وجاءت الفروق لصالح السنة الأولى، في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

نتائج السؤال الرابع: "هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي لدى طلبة جامعة طيبة"؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً حسب متغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي لدى طلبة جامعة طيبة، والجدول (22) يبين ذلك.

جدول (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً حسب متغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي

المتغير	المستوى		وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية	التعلم المنظم
الجنس	ذكر	س	3.66	3.58	3.95	3.72	3.73
		ع	.69	.70	.61	.75	.60
	انثى	س	3.62	3.62	3.79	3.80	3.71
		ع	.66	.64	.64	.63	.55
الكلية	علمية	س	3.53	3.51	3.78	3.67	3.62
		ع	.69	.63	.61	.64	.54
	انسانية	س	3.73	3.69	3.94	3.84	3.80
		ع	.65	.69	.65	.72	.59
المستوى التعليمي	سنة اولى	س	3.75	3.69	3.97	3.83	3.81
		ع	.67	.70	.63	.77	.62
	سنة ثانية	س	3.40	3.41	3.73	3.62	3.54
		ع	.67	.66	.61	.57	.54
	سنة ثالثة	س	3.72	3.63	3.93	3.73	3.75
		ع	.63	.60	.65	.64	.51
	سنة رابعة	س	3.63	3.63	3.77	3.81	3.71
		ع	.65	.63	.62	.65	.54

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (22) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً؛ بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية

تم استخدام تحليل التباين الثلاثي على الدرجة الكلية وتحليل التباين الثلاثي على المجالات والجدولان (23) و(24) يوضحان نتائج ذلك التحليل.

جدول (23)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والكلية والمستوى التعليمي على مقياس التعلم المنظم ذاتياً

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.010	1	.010	.030	.862
الكلية	4.224	1	4.224	13.305	.000
المستوى التعليمي	6.232	3	2.077	6.543	.000
الخطأ	254.322	801	.318		
المجموع	267.066	806			

يبين الجدول (23) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف 0.030 وبدلالة إحصائية 0.862.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الكلية حيث بلغت قيمة ف 13.305 وبدلالة إحصائية 0.000. وجاءت الفروق لصالح الكليات الإنسانية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المستوى التعليمي حيث بلغت قيمة ف 6.543 وبدلالة إحصائية 0.000.

جدول (24)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والكلية والمستوى التعليمي على مجالات التعلم المنظم ذاتياً

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	وضع الهدف والتخطيط	.006	1	.006	.014	.907
هوتلنج=050. ح=000.	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	.719	1	.719	1.671	.197
	التسميع والحفظ	3.262	1	3.262	8.424	.004
	طلب المساعدة الاجتماعية	2.032	1	2.032	4.446	.035
الكلية	وضع الهدف والتخطيط	5.015	1	5.015	11.626	.001
هوتلنج=017. ح=009.	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	4.669	1	4.669	10.843	.001
	التسميع والحفظ	2.758	1	2.758	7.123	.008
	طلب المساعدة الاجتماعية	4.668	1	4.668	10.216	.001
المستوى التعليمي	وضع الهدف والتخطيط	11.480	3	3.827	8.871	.000
ويلكس=949. ح=000.	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	7.741	3	2.580	5.992	.000
	التسميع والحفظ	4.177	3	1.392	3.596	.013
	طلب المساعدة الاجتماعية	5.225	3	1.742	3.812	.010
الخطأ	وضع الهدف والتخطيط	345.523	801	.431		
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	344.909	801	.431		
	التسميع والحفظ	310.156	801	.387		
	طلب المساعدة الاجتماعية	365.972	801	.457		
الكلي	وضع الهدف والتخطيط	365.453	806			
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	359.845	806			
	التسميع والحفظ	324.682	806			
	طلب المساعدة الاجتماعية	378.707	806			

يتبين من الجدول (24) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، وجاءت الفروق لصالح الذكور في التسميع والحفظ ولصالح الإناث في طلب المساعدة الاجتماعية، بينما لم تظهر فروق في باقي المهارات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الكلية في جميع المهارات، وجاءت الفروق لصالح الكليات الإنسانية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع المجالات.

وللكشف عن مواقع الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (25).

جدول (25)

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر المستوى التعليمي

		المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
وضع الهدف	سنة أولى	3.75				
والتخطيط	سنة ثانية	3.40	*.35			
	سنة ثالثة	3.72	.03	*.32		
	سنة رابعة	3.63	.12	*.23	.09	
الاحتفاظ بالسجلات	سنة أولى	3.69				
والمراقبة	سنة ثانية	3.41	*.28			
	سنة ثالثة	3.63	.06	*.22		
	سنة رابعة	3.63	.07	*.21	.01	
التسميع والحفظ	سنة أولى	3.97				
	سنة ثانية	3.73	*.24			
	سنة ثالثة	3.93	.04	.20		
	سنة رابعة	3.77	*.20	.04	.16	
طلب المساعدة	سنة أولى	3.83				
الاجتماعي	سنة ثانية	3.62	*.21			
	سنة ثالثة	3.73	.10	.10		
	سنة رابعة	3.81	.02	.19	.09	
التعلم المنظم	سنة أولى	3.81				
	سنة ثانية	3.54	*.27			
	سنة ثالثة	3.75	.06	*.21		
	سنة رابعة	3.71	.10	*.17	.04	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (25) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين طلبة سنة ثانية من جهة وكل من طلبة سنة أولى وسنة ثالثة وسنة رابعة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من طلبة سنة أولى وثالثة ورابعة في وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، في التعليم المنظم ككل.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين طلبة سنة أولى من جهة وكل من طلبة سنة ثانية وسنة رابعة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح طلبة سنة أولى في التسميع والحفظ.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين طلبة سنة أولى وسنة ثانية، وجاءت الفروق لصالح طلبة سنة أولى في طلب المساعدة الاجتماعي.

نتائج السؤال الخامس: "هل هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة طيبة؟"

للإجابة عن هذا السؤال حُسب معامل ارتباط بيرسون بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة، والجدول (26) يوضح ذلك.

جدول (26)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة

المجال	الارتباط	توليد المعرفة ذات المعنى	الحوار التأملي	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	الدرجة الكلية
وضع الهدف والتخطيط	معامل الارتباط ر	.315**	.383**	.338**	.377**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	807	807	807	807
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	معامل الارتباط ر	.350**	.373**	.364**	.396**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	807	807	807	807
التسميع والحفظ	معامل الارتباط ر	.380**	.419**	.369**	.423**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	000
	العدد	807	807	807	807
طلب المساعدة الاجتماعية	معامل الارتباط ر	.309**	.347**	.334**	.361**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	807	807	807	807
التعلم المنظم	معامل الارتباط ر	.390**	.439**	.405**	.449**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	807	807	807	807

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (26) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يشتمل هذا الفصل على مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال عمليات التحليل الإحصائي، وأهم التوصيات المقترحة في ضوء النتائج، وتم عرض مناقشة النتائج بناء على أسئلة الدراسة، وهي كما يأتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: "ما مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة؟

كشفت نتائج هذا السؤال أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة جاء متوسطاً، فقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.19)، بانحراف معياري (0.81)، وبمستوى متوسط، وجاء مجال ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.21)، بانحراف معياري (0.86)، وبمستوى متوسط، تلاه في المرتبة الثانية مجال الحوار التأملي بمتوسط حسابي بلغ (3.19)، بانحراف معياري (0.89)، وبمستوى متوسط، بينما جاء مجال توليد المعرفة ذات المعنى بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.17)، بانحراف معياري (0.91)، وبمستوى متوسط.

وتشير نتيجة هذا السؤال إلى أن ممارسة طلبة جامعة طيبة لمهارات التفكير التأملي لم تصل إلى المستويات المرتفعة، ولم تحقق المستوى المطلوب من هذه المرحلة العمرية، والمستويات الأكاديمية، فيفترض في طلبة المرحلة الجامعية أن تصل مستويات التفكير التأملي إلى أكثر من المتوسطات الحسابية التي وصلوا إليها في هذه الدراسة.

ربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى طبيعة عمليات التعلم والتعليم التي يمارسها الطلبة، والتي تبتعد عن الحوار والتفاعل الشخصي مع عمليات العلم فقد أشار جريفث وفريدن

(Griffith & Frieden, 2000) إلى أهم طرق تنمية التفكير التأملي والمتمثلة بالحوار الشخصي والتفاعل الشخصي بين الطلبة والمعلم، وممارسة مهارات التفكير السقراطي التي تعتمد على طرح أسئلة ومفاهيم فلسفية تربوية لتعزيز المعرفة بخصوص القضايا المثارة.

كما قد يعود السبب في هذه النتيجة إلى طبيعة ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وطرق التدريس التي يمارسونها والتي تحمل الطابع التقليدي والروتيني، فتنمية التفكير التأملي تعتمد على توجيه أعضاء هيئة التدريس أسئلة تتحدى التفكير وتتناسب مع قدرات الأفراد واستعداداتهم؛ بحيث تساعدهم على استخدام المعرفة السابقة للحصول على معارف جديدة، فقد أوضح دانيلسون (Danielson, 2002) إلى أن تطوير مهارات التفكير التأملي يعتمد على خصائص المعلم المعرفية، والإمكانات المتاحة، ومصادر المعرفة باعتبارها مادة المناقشة التأملية.

وجاء مجال ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي بالمرتبة الأولى، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى إمكانية تطبيق محتويات هذا المجال في الغرفة الصفية، وعدم حاجاتها إلى مهارات معرفية معقدة كغيرها من مهارات التفكير التأملي، فعضو هيئة التدريس يسهُل عليه تحديد العناصر الرئيسة بالعمل، والتفاعل بإيجابية مع محتوى المادة الدراسية، وتنظيم أفكاره للوصول إلى الأهداف، والتدرج بالتخطيط في العمل للوصول إلى الهدف، كما أنه يستطيع تشجيع رفاقه بالعمل وتشجيع الطلبة ومشاركتهم بالتخطيط لإدارة العملية التعليمية، لأن هذا الإشراك يحقق لهم الأهداف التعليمية التي يطمحون لها.

بينما جاء مجال توليد المعرفة ذات المعنى بالمرتبة الأخيرة، وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى طبيعة هذه المهارات التي تتطلب عمليات تدريبية معقدة، وأساليب تدريس تعتمد على عمليات عقلية عليا.

اتفقت نتائج هذا السؤال في مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة مع نتائج دراسة الشكعة (2007) التي كشفت أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة كان جيداً، ولم يجد الباحث أي دراسة اختلفت في نتيجتها مع نتيجة هذا السؤال.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: "ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة؟"

كشفت نتائج هذا السؤال أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة جاء مرتفعاً، فقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.72)، وانحراف معياري (0.58)، وجاء مجال التسميع والحفظ بالمرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.86)، وبمستوى مرتفع، وانحراف معياري (0.63)، بينما جاء مجال الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.60)، وانحراف معياري (0.67)، وبمستوى متوسط.

تشير نتيجة هذا السؤال إلى أن ممارسة الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً كانت بمستويات مرتفعة، وتدل على وعي الطلبة لهذه المهارات وممارستهم لها في عمليات تعلمهم، واكتسابهم للمعرفة، فضلاً عن تأكيد أعضاء هيئة التدريس على مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

وتدل هذه النتيجة على وجود دافعية عالية لدى الطلبة لعملية التعلم، وتنظيم معارفهم، حيث إن مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعتمد بدرجة كبيرة على دافعية المتعلم للتعليم والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى توفر المعززات والحوافز الخارجية التي تساعد المتعلم على تنظيم عمليات تعلمه لتحقيق تعلم أفضل.

وربما يُعزى السبب في هذه النتيجة إلى تأكيد المرحلة الجامعية، وتركيز أعضاء هيئة التدريس على عمليات التعلم الذاتي؛ ليكون الطالب باحثاً عن المعرفة، ومنظماً لهما، إذ يشير شنك (Schunk, 2001) في هذا المقام إلى أن مفهوم التعلم المنظم ذاتياً ينبع من التفسيرات النظرية الحالية للتعلم، والتي تؤكد على أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات، ومجهز نشط لها

وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابرته وتوجيهه لسلوكه الانجازي بدرجة كبيرة.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى إدراك الطلبة لأهمية التعلم المنظم ذاتياً ومهاراتـه في اكسابهم لعمليات العلم، وتنظيم معارفهم، واعتقادهم بأن ممارسة خطوات التعلم المنظم ذاتياً تساعدهم في الوصول إلى درجات التمكن المعرفي والعلمي، إذ عمليات التعلم المنظم ذاتياً على خطوات علمية مدروسة ومنظمة تهدف إلى إتقان المعرفة العلمية والتحصيلية.

وقد بين الجراح (2010) بأن التعلم المنظم ذاتياً يقوم على وضع الأهداف والتخطـيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة تعلمه، وتسميع المواد وحفظهـا، وطلـب المساعدة الاجتماعية من الآخرين، كمـا أشـار بنتـرش (Pintrich, 1999) إلـى أنـه يهـتم بالاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفيـة ومـا وراء معرفية مختلفة، واستخدام إدارة المصادر التعليمية التي يستخدمها الطلبة للتحكم بتعلمهم.

وجاء مجال التسميع والحفظ بالمرتبة الأولى بأعلى متوسـط حـسابي بلـغ (3.86)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة بالمرتبة الأخيـرة وبمتوسـط حسابي بلغ (3.60)، وبمستوى متوسط.

اتفقت نتائج هذه الدراسة في مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة مع نتـائج دراسة الجراح (2010) التي أظهرت نتائجها أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيـا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى المرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، ولـم يجد الباحث أي دراسة اختلفت في نتيجتها مع نتيجة هذا السؤال.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: "هل هناك فروق دالة إحصائياً عنـد مـستوى الدلالـة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي تعزى لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي لدى طلبة جامعة طيبة؟

أوضحت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في الدرجة الكلية وفي جميع المهارات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية في الدرجة الكلية وفي جميع المهارات، وربما تعزى هذه النتيجة إلى تشابه الظروف والاحوال لكل من الجنسين الذكور والإناث، وبين الكليات العلمية والإنسانية، إذ يطبق على جميع الطلبة النظام التعليمي نفسه، ويدرسهم مدرسون يتقاربون في المؤهلات والخبرات والدورات، كما ان النظام الداخلي للجامعة يطبق على الجميع ويمارسه جميع العاملون وأعضاء هيئة التدريس على جميع الطلبة في مختلف الكليات وعلى الجنسين.

واتفقت نتيجة هذا السؤال في متغير الجنس مع نتائج دراسة بركات (2005)، ومع نتائج دراسة الشكعة (2007)، ونتائج دراسة فان (Phan, 2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس. بينما اختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة المشهراوي (2010) التي أظهرت وجود فروق في التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس.

كما اختلفت نتائج هذا السؤال في الكشف عن الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير الكلية مع نتائج دراسة الشكعة (2007) التي كشفت عن وجود فروق إحصائية في مستوى التفكير التأملي بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي في الدرجة الكلية وفي جميع المهارات بين السنة الأولى والسنة الرابعة وجاءت الفروق لصالح السنة الأولى، ويعود السبب في هذه النتيجة إلى الدور الجديد الذي للطالب في هذه المرحلة، إذ يحتاج الطالب في بداية مرحلة الجامعة إلى التفكير التأملي في مختلف الأنشطة الجامعية، والحياة الجامعية، والتأمل في النظام التعليمي وطبيعة الدراسة الجامعية في هذه المرحلة، فضلاً عن ضرورة

التأمل في المواد الدراسية الجديدة التي تختلف في طبيعتها وتكوينهـا عـن مـواد المدرسـة، وتحتاج لتأمل أكثر لتحقيق مبادئ التكيف الجامعي مع الحياة الجامعية ومع المواد الدراسية.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: "هل هناك فروق دالة إحصائياً عنـد مـستوى الدلالـة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المـنظم ذاتياً تعزى لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي لدى طلبة جامعة طيبة؟

كشفت نتائج هذا السؤال المتعلقة بالفروق الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسـة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي عـدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس على الدرجة الكلية وعلى مهارات مقياس الـتعلم المنظم ذاتياً إلا في مجال التسميع والحفظ، ومجال طلب المساعدة الاجتماعية، وجاءت الفروق لصالح الذكور في التسميع والحفظ، ولصالح الإناث في طلب المساعدة الاجتماعية.

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى اختلاف المواقف التعليمية التي يتعرض لها كل من الذكور والإناث، فالذكور أكثر اعتماداً على أنفسهم من الإناث، ويحتاجون لرفع مـستويات تحصيلهم الأكاديمي لتحقيق فرص أكاديمية تؤهلهم لإكمال دراستهم العليـا، أو تحقيـق ميـزة تنافسية في الوظائف العامة بعد التخرج.

أما بالنسبة للإناث فنوع الخبرات والحاجات الاجتماعية والأكاديميـة التـي تحتاجهـا الإناث تختلف عن حاجات وخبرات الذكور، فعادة ما تكون الإناث قد تجاوزت مراحل الحفـظ والتسميع، إلى حاجة أهم وهي طلب المساعدة لتحقيق تعلم ذاتي نشط وفعـال فـي المرحلـة الجامعية، فطبيعة البيئة السعودية تفرض على المرأة بعض القيود مما يؤدي بها إلـى احتيـاج المساعدة في مختلف شؤونها وبخاصة الأكاديمية.

لم يجد الباحث أي دراسة اتفقت مع نتيجة هذا السؤال، واختلفت نتيجة هذا السؤال في

متغير الجنس مع نتيجة دراسة حسن (1995)، ونتيجة دراسة فرير (1995) فقد أظهرت النتائج أن الإناث كنّ أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من الذكور على المقياس ككل وعلى أبعاد التنظيم والتحويل والتسميع والاستظهار وطلب المساعدة من الآخرين، ولكنها اتفقت في مجال واحد وهو طلب المساعدة الاجتماعية فقد أظهرت النتائج أن الإناث كنّ أكثر استخداما لاستراتيجيات طلب المساعدة من الآخرين.

واختلفت نتائج هذا السؤال في متغير الجنس مع نتائج دراسة الجراح (2010) التي كشفت أن الإناث يتفوقن على الذكور في مجال وضع الهدف والتخطيط.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الحميد (1999) التي كشفت أن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل، وعدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التكرار والإتقان والتنظيم والبحث عن المساعدة.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية في جميع المهارات، وجاءت الفروق لصالح الكليات الإنسانية، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى اختلاف نوعية الدراسة الأكاديمية التي يمر بها الطالب في الكليات الإنسانية عن الخبرات التي يمر بها طلبة الكليات العلمية، فقد تكون كمية المعارف والمعلومات التي يدرسها أكثر منها في الكليات العلمية، بالإضافة إلى اهتمام الكليات الإنسانية على الكم المعرفي، واهتمام الكليات العلمية على النوع المعرفي وعلى الخبرات والتجارب والأنشطة العلمية، مما يؤدي إلى حاجة طلبة الكليات الإنسانية إلى ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتياً لتخطيط وتنظيم وتخزين المعارف الكثيرة التي يكتسبها من المواد الإنسانية والاجتماعية والإدارية والتربوية والشرعية وغيرها، في حين يهتم طلبة الكليات العلمية على مهارات التفكير العليا وممارسة النشاط والخبرة في عملية التعلم، مما يؤدي إلى ممارستهم لمهارات التعلم المنظم ذاتياً لكن بمستوى

أقل من ممارسة طلبة الكليات الأدبية.

كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع المهارات، ففي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة كانت الفروق بين سنة ثانية من جهة وكل من سنة أولى وسنة ثالثة وسنة رابعة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من سنة أولى وثالثة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين سنة أولى من جهة وكل من سنة ثانية وسنة رابعة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح سنة أولى في التسميع والحفظ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين سنة أولى وسنة ثانية، وجاءت الفروق لصالح سنة أولى في طلب المساعدة الاجتماعي.

ويظهر أن طلبة السنوات الأولى يتفوقون على طلبة السنوات المتقدمة في ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وبخاصة مهارات التخطيط والاحتفاظ بالسجلات وطلب المساعدة الاجتماعية، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى حاجة طلبة السنة الأولى لممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتياً وبخاصة في مجال طلب المساعدة الاجتماعية لتحقيق التكيف الأكاديمي مع المرحلة الجامعية، ومسايرة الكم المعرفي الذي يعطى في المرحلة الجامعية والذي يفوق ما يعطى في المرحلة المدرسية.

ومن لم يجد الباحث أي دراسة اتفقت مع نتيجة هذا السؤال، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الحميد (1999) التي كشفت أن طلبة السنة الرابعة أكثر امتلاكا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طلبة السنة الأولى، كما اختلفت مع نتائج دراسة الجراح (2010) التي كشفت أن طلبة السنة الرابعة يتفوقون بدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية.

مناقشة نتائج السؤال الخامس: "هل هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =

0.05) بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة طيبة؟

كشفت نتائج هذا السؤال وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة.

وقد تعود هذه العلاقة الارتباطية بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً إلى ضرورة ممارسة مهارات التفكير التأملي في عمليات التعلم المنظم ذاتياً، وإلى طبيعة الأفراد الممارسين لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، فعادة ما يمارسون مهارات التفكير التأملي التي تقتضيها عمليات التعلم المنظم ذاتياً، وذلك بسبب تحليلهم للمهام التي يقدمها المعلم لهم، ووضعهم أهدافاً مناسبة لتعلمهم، ويمارسون مهارات التفكير التأملي في طريقة تنظيمهم للمعرفة، ومراقبتهم لعمليات تعلمهم الذاتية.

ويذكر مارزانو وآخرون (1999) أن المتعلم ذا التنظيم الذاتي يتصف بأنه على درجة عالية من الوعي بعملية التفكير أثناء قيامه بها، ويهتم بتنفيذ خطة معينة، ولديه الوعي بالمصادر اللازمة للإنجاز، ولديه الحساسية والقدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة، ولديه القدرة على تقويم مدى كفاءة أداءه.

ومن الجدير بالذكر أن الباحث لم يجد في حدود بحثه واطلاعه على الدراسات السابقة ذات الصلة العلاقة بين مستويات التفكير التأملي ومستيات التعلم المنظم ذاتياً أي دراسة تتفق أو تختلف مع نتائج هذا السؤال، ويعود السبب في هذا إلى عدم وجود دراسات تناولت العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية ممارسة مهارات التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً في طرق التدريس والأنشطة التعليمية.
2. تدريب الطلبة على ممارسة مهارات التفكير التأملي سواء من خلال تطبيق أساليب تدريس تحاكي هذه المهارات أم من خلال برامج تدريبية تنمي هذه المهارات لدى الطلبة.
3. تفعيل دور المرشد في المؤسسات التعليمية من خلال تقديم برامج تربوية وإرشادية حول ممارسة مهارات التفكير التأملي في العملية التعليمية التعلمية وفي مختلف شؤون الحياة.
4. تفعيل دور الأنشطة الجامعية للتأكيد على مهارت التعلم المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملي.
5. تفعيل دور المرشدات في الجامعات وبخاصة في مجال طلب المساعدة الاكاديمية، حيث كشفت النتائج وجود حاجة لطلب المساعدة الاجتماعية للإناث أكثر منها لدى الذكور.
6. إجراء دراسات تحاول الكشف عن متغير التفكير التأملي مع متغيرات أخرى، وومتغير التعلم المنظم ذاتياً من المتغيرات الشخصية والتعليمية.
7. إجراء دراسات مقارنة بين المرحلتين الجامعية والمدرسية للكشف عن الفروق في مهارات التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً بين طلبة المرحلتين.
8. إجراء دراسات مقارنة بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض للكشف عن الفروق في مهارات التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً بين هؤلاء الطلبة.

قائمة المراجع

اولاً- المراجع باللغة العربية:

أحمد، إبراهيم. (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). **مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس، 31** (3)، 69-135.

بركات، زياد. (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة البحرين، 6** (4)، 97-126.

بني مفرج، أحمد. (2012). **التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بكل من الفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

بيدس، هالة. (2004). **درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن لمفهوم التفكير التأملي وممارسته له وعلاقة ذلك باتخاذه القرار الإداري.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الجراح, عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6** (4), 333-348.

حسن، فاطمة. (1995). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية بالزقازيق، 22**، 159-191.

الحضيري، ربيعة. (2013). **التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من دافعية الانجاز ومركز**

الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغيـر المتفـوقين. أطروحـة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

رشوان, ربيع. (2006). **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز.** القاهرة: دار عالم الكتب.

سحلول, محمد. (2009). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك, إربد، الأردن.

سعادة، جودت. (2003). **تدريس مهارات التفكير: مع مئات الأمثلة التطبيقية.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشديفات، محمود. (2007). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرآني في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثامن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك, إربد، الأردن.

الشكعة، علي. (2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 21** (4)، 1145-1162.

عبد الحميد، عزت. (1999). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. **مجلة كلية التربية بالزقـازيق، 33**، 101-152.

العساسلة، سهيلة وبشارة، موفق. (2012). أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر في الأردن. **مجلة جامعة النجاح**

للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 26، (7)، 1655- 1678.

الفرماوي، حمدي. (1988). الدافع المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو التعلم الذاتي عند طلاب المرحلة الثانوية. **دراسات تربوية، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، 3** (12)، 180-195.

فربر، فاطمة. (1995). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية- جامعة الزقازيق، 22**، 159-192.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). **سيكولوجية التعلم الصفي**. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

كامل، عبد الوهاب. (2002). **اتجاهات معاصرة في علم النفس**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مارزانو، ر.، وبيكرنج، د.، وأريدونو، د.، وبلاكبرون، ج.، وبرانت ر.، وموفت س. (1999). **أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي** (ترجمة جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

المشهراوي، بسام. (2010). **الدافع المعرفي والبيئة الصفية والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

ثانياً- المراجع باللغة الإنجليزية:

Azevedo. R., Ragan, S., Cromley, G. & Pritchett, S. (2002). **Do Different Goal-Setting Conditions Facilitate Students' Ability to Regulate Their Learning of Complex Science Topics with River Web?**. Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (April,2002), New Orleans.

Barid, J. (1991). The Importance or Reflect in Improving Science Teaching and Learning. **Journal of Research in Science Teaching, 28** (2), 163-182.

Bembenutty, H. (2006). Self- Regulation of Learning. **Academic Exchange Quarterly, 10** (4), 221-248.

Boekaerts, M. (1997). Self-Regulated Learning A New Concept Embraced By Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. **Learning and Instruction,** 7 (2), 161-186.

Butler, D. L. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: contributions and challenges. **Educational Psychologist,** 37(1), 59-63. doi: 10.1207/00461520252828564

Danielson, Lana. (2002). Developing and retaining qulity classroom teacher through mentoring, **Clearing House,** 75(4), 60-81.

Dewey, J. (1961). **Democracy and Education**. New York: Mcmillan.

Donnelli, Amber Lynn. (2011). **Faculty's Perceptions of Students' Abilities to Utilize Self-Regulated Learning Strategies to Improve Critical and Reflective Thinking in Making Clinical Decisions: A Methodological Study**. Doctorate of Philosophy in Nursing School of Nursing, Graduate College, University of Nevada, Las Vegas, USA.

Eysenck, H. & Wilson, G. (1976). **Know Your Personality**. London: Apelican Book.

Frances, A.; Tyson, L. & Wilder, M. (1999). An Analysis of The Efficacy of A Reflective Thinking Instructional Module on The Reflective Thinking Demonstrated in The Field Experience Logs of Early Elementary Perspective Teachers. **Action in Teacher Education,** 21(3), 38-44.

Ghanizadeh, A. (2011). An Investigation into the Relationship Between Self-Regulation and Critical Thinking Among Iranian EFL Teachers. **Journal of Technology & Education,** 5(3), 213- 222.

Glaser, R. (1996). Assessment and Education: Access and Achievement. Paper

Presented at the Annual Meeting Of American Educational Research Association (April, 1996), New York.

Griffith, B & frieden, G. (2000). Faciliting in counselor education. **Counselor Education and Supervision,** 40(2), 81-93.

Kagan, J. (1988). Teaching as Clinical Problem Solving: A critical Examination of Analogy and Its Implications. **Teaching & Teacher Education, 6** (4), 337-354.

Kember, D. (2000). Development of a questioner aire to measure level of reflection thinking assessment and evaluation in higher. **Journal of Lifelong Education** 25, (4), 381-395 .

Kim, Y. (2005). **Cultivating Reflective Thinking: The Effects of A Reflective Thinking Tool on Learners' Learning Performance and Metacognitive Awareness in The Context of On-Line Learning.** Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University.

Kish, K & Sheehan, K. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking. **High School Journal,** 80(4), 245- 252.

Kivinen, K. (2003). **Assessing Motivation and The Use of Learning Strategies by Secondary School Students in Three International Schools.** Partial fulfillment of The Requirements for The Ph.D. Degree, Department of Education, University of Tampere, Finland.

Klark, C. & Peterson, P. (1988). **Teachers: Thought Processes** (3rd ed). New York: Mcmillan.

Ley, K. & Young, D. (2001). Instructional Principles for Self-Regulation. **Educational Technology Research & Development, 49** (2), 93- 103.

Lipman, M. (1991). **Thinking in education.** Camberdge university press, USA.

Milner, H. (2003). Teacher reflection and race in cultural contexts. History: Meanings and methods in teaching. **Theory and Practice,** 42(3), 8- 17.

Morrone, A. & Schutz, P. (2000). Promoting Achievement Motivation. In K. Minke & G. Bear (Eds.). **Preventing School Problems-Promoting School Success Strategies and Program That Work** (Pp. 143- I 69), USA, National Association of School psychologists.

Norton, Janet. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teachers. **Education, Academic Search Premier,** 117 (3), 35- 74.

Paris, S. & Newman, R. (1990). Developmental Aspects of Self-Regulated Learning. **Educational Psychologist, 25** (1), 87-102.

Paul, W. (1987). **Critical Thinking and Critical Person**. New Jersey: Hillsdale.

Pesut, D. (1990). Creative thinking as a self-regulatory metacognitive process: a model for education, training and further research. **The Journal of Creative Behavior, 24** (2), 105-110.

Phan, Huy. (2008). Predicting Change in Epistemological Beliefs, Reflective Thinking and Learning Styles: A Longitudinal Study. **British Journal of Educational Psychology, 78,** 75-93.

Pintrich, P. (1999). The Role of Motivation in promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. **International Journal of educational Research, 31** (6), 459-470.

Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). **Handbook of Self-Regulation** (Pp. 451- 502), San Diego, Academic Press.

Pintrich, P., & Garcia, T. (1994). **Self-regulated in college Students: Knowledge, strategies, and motivation.** Online, Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7Etgarcia/p&gpub94p1.html.

Purdie, N.; Hattie, J. & Douglas, G. (1996). Student Conception of Learning and Their Use of Self-Regulated Learning Strategies: A Cross-Cultural Comparison. **Journal of Educational Psychology, 88** (1),87-100.

Riding, R. & Cowley, W. (1986). Extraversion and Sex Differences in Reading in Reading Performance. **British Journal of Educational Psychology, 56,** 88-94.

Rodgers, C. (2002). Defining Reflection :Another look at john Dewey and reflective thinking. **Teachers college record.** 104, (4): 842-866.

Schneider, D. (2006). **Reflection.** Available Online at: http://edutechwiki.unige.ch/en/Reflection.

Schon, A. (1987). **Educating The Reflective Thinking Practitioner: Toward A New Design for Teaching and Learning in The Professions.** San Francisco: Jossey Bass.

Schunk, D & Ertmer, P. (2000). Self regulator processes during computer skill acquisition: goal and self evaluative influences. **Journal of Educational Psychology,** 91(2), 251- 260.

Schunk, D. & Zimmerman, B. (1997). Social Origins of Self-Regulatory Competence. **Educational Psychologist, 32**(4), 195-208.

Schunk, D. & Zimmerman, B. (1998). Conclusions and Future Directions for Academic Interventions. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.). **Self-Regulated Learning From Teaching to Self-Reflective Practice,** (Pp. 225 -235), New York: Guilford Press.

Schunk, D. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.). **Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives,** (2nd ed., Pp. 125-151), New Jersey: Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Schutz, P. & Davis, H. (2000). Emotions and Self-Regulation During Test Taking. **Educational Psychologist, 35** (4), 243-256.

Schutz, P., White, V. & Lanehart, S. (2001). Core Goals and Their Relationship to Semester Subgoals and Academic Perfarmance. **Journal of College Student Retention,2** (1), 13-28

Singh, P. (2009). **An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System.** Retrieved December 8, 2009 from http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm.

Slavin, R. (1997). **Educational Psychology Theory and Practice** (5th ed.). London: Allyn & Bacon.

Smith, R. (1991). **Obstacles to Student Teacher Reflection: The Role of Prior School Experience as a Barrier to Teacher Development.** Eric, N AD 336352.

Spangler, M. (1999). Reflective Thinking Among Preservice Elementary Mathematics Teachers. **Journal for Research in Mathematics Education, 30** (3), 316-341.

Tan, K. & Goh, N. (2008). **Assessing Students' Reflective Responses To Chemistry-Related Learning Tasks.** Paper Presented At The IAEA2008 Annual Conference "Re- Interpreting Assessment: Society, Measurement and Meaning", University of Cambridge, United Kingdom.

Vanmanen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice, teachers and teaching. **Theory and practice,** 78(1), 28- 32.

Winne, P. & Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring Students' Calibration of Self-Reports about Study Tactics and Achievement. **Contemporary Educational Psychology, 27** (4), 551-572.

Winne. P. (1997). Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning. **Journal of Educational Psychology, 89** (3), 397-410.

Wolters, C. & Pintrich. P. (1998). Contextual Differences in Student Motivation and self- Regulated Learning in Mathematics, English, and Social Studies Classrooms. **Instructional Science, 26**, 27-47.

Wolters, C. & Rosenthal, H. (2000). The Relation between Students' Motivational Beliefs and their Use of Motivational Regulation Strategies. **International Journal of Educational Research, 33**, 801-820.

Wongsri, N.; Cantwell, R. & Archer, J. (2002). **The Validation of Measures of Self-Efficacy, Motivation and Self-Regulated Learning among Thai Tertiary Students**. Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education (December,2002), Brisbane.

Zimmerman, B. (1986). Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are The Key Sub processes?. **Contemporary Educational Psychology**, 11, 307-313.

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. **Educational Psychologist**, 25, 3-17.

Zimmerman, B. (1995). Self-Regulation Involves More Than metacognitions: A Social Cognitive Perspective. **Education Psychology**, 30(4), 217-221.

الملحق (1)

مقياس التعلم المنظم ذاتياً والتفكير التأملي بصورتهما النهائية

جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم علم النفس الإرشاد التربوي

مقياس التعلم المنظم ذاتيا

أخي الطالب / أختي الطالبة

بعد التحية .....

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة، للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص علم نفس تربوي / جامعة اليرموك – الأردن.

وتحقيقاً لأهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس يتكون من (28) فقرة تتعلق بطريقتك في المذاكرة اليومية، والمطلوب منك قراءة الفقرات بتمعن وفهمها واختيار درجة الإجابة المناسبة عنها بوضع إشارة (x) تحت البند الذي يتناسب مع اختيارك. راجياً أن تتسم إجابتك بالدقة والموضوعية التامة، علماً بأن جميع الاستجابات ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً حسن تعاونكم

الباحث

سليمان الترجمي

المعلومات العامة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الكلية: علمية ☐ إنسانية ☐

المستوى التعليمي: سنة أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابع ☐

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1.	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع					
2.	أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات					
3.	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها					
4.	إذا كان هناك شيء لا أفهمه فإنني أطلب من المدرس أن يشرحه لي					
5.	أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها					
6.	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في المحاضرة					
7.	اتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان					
8.	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى الكلية					
9.	أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية					
10.	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها					
11.	أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها					
12.	أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة					
13.	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي					
14.	أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس					
15.	اسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها					
16.	اطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة					
17.	أضع أهدافا لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية					
18.	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة					
19.	أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي استطيع تذكرها					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
.20	عندما تكون أجزاء غامضة في المحاضرة فإنني اطلب من المدرس أن يوضحها					
.21	أضع تصورا للتابع الزمني لكل عمل أقوم به					
.22	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع					
.23	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني					
.24	أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني					
.25	احدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل					
.26	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني					
.27	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان					
.28	أستعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة					

جامعة اليرموك- الأردن

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشاد التربوي

مقياس التفكير التأملي

أخي الطالب / أختي الطالبة

بعد التحية.....

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة؛ للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص علم نفس تربوي/ جامعة اليرموك - الأردن.

وتحقيقا لأهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس يتكون من (30) فقرة تتعلق بطريقتك في المذاكرة اليومية، والمطلوب منك قراءة الفقرات بتمعن وفهمها واختيار درجة الإجابة المناسبة عنها بوضع إشارة (×) تحت البند الذي يتناسب مع اختيارك. راجياً أن تتسم إجابتك بالدقة والموضوعية التامة، علما بأن جميع الاستجابات ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً حسن تعاونكم

الباحث

سليمان الترجمي

المعلومات العامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الكلية: علمية ☐ إنسانية ☐

المستوى التعليمي: سنة أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة ☐

الرقم	الفقرات	لا تنطبق علي أبد	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي دائما
1	أحرص على زيادة معرفتي الذاتية من خلال القراءة والحوار					
2	أوظف المعرفة الجديدة التي أتعلمها في حياتي اليومية					
3	استرجع الخبرات السابقة حتى أفهمها بعمق					
4	أسعى لفهم المعلومات حسب وضوحها					
5	أحصل على المعرفة من خلال البحث					
6	أمنح الآخرين وقتا كافيا للتعبير عن أرائهم					
7	أقيم المعلومات الجديدة بناء على معرفتي بها					
8	ابحث عن بدائل متعددة للمشكلات التي تواجهني					
9	اعتمد على الدليل لأقبل أو أرفض فكرة ما					
10	أؤيد أن تعتمد العملية التدريسية الصفية على التساؤل من أجل الفهم					
11	أحاور الآخرين حتى يثابروا على العمل					
12	أتوقف لأفكر فيما اقرأ وأسمع وأرى					
13	أخصص وقتا للتفكير فيما أنجزته من عمل					
14	استمع للآخرين لاتعرف على أرائهم من نواح متعددة					
15	استمع للآخرين لتكوين صورة واضحة عن العمل المطلوب مني					
16	أطلب من الآخرين توضيح أي غموض في آرائهم					
17	اربط المعرفة الجديد بالخبرات السابقة					
18	أصحح معرفتي السابقة في ضوء المعرفة الجديدة					
19	اتخذ قراراتي بناء على نتائج الخطة التي أضعها					
20	أرى أن التأمل طريق المعرفة					

الرقم	الفقرات	لا تنطبق علي أبد	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي دائما
21	أفضل العمل مع مجموعات تخطط لعملها					
22	افتح قنوات الاتصال لتبادل الخبرات مع مجموعة العمل					
23	أشارك المجموعة في التخطيط لإدارة العمل					
24	يمكنني تحديد ما أمتلكه من معلومات حول العمل المطلوب					
25	أتفاعل بإيجابية مع جميع من أعمل معهم					
26	أناقش بجد محتوى العمل مع الآخرين					
27	أستطيع تحديد العناصر الرئيسية في العمل					
28	يهمني تقييم الآخرين لأدائي في العمل					
29	أشجع رفاقي في العمل على تأمل ما يقومون به					
30	أنظم أفكاري بسهولة حول العمل المطلوب					
31	أتدرج بالتخطيط للعمل لأجل الوصول إلى الهدف					
32	أستطيع شرح الهدف المقصود من التخطيط التأملي					

الملحق (2)

كتاب تسهيل المهمة من جامعة اليرموك

جامعة اليرموك

YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية

مكتب العميد

الرقم: ١٠٧/١٨/[illegible]

التاريخ: [illegible] ربيع الآخر ١٤٣٤

الموافق: [illegible]/٢/٢٠١٣

إلى من يهمه الأمر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب سليمان الترجمي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الطالب سليمان الترجمي، ورقمه الجامعي (٢٠٠٩٤٠٢١١٦٢)، بدراسة بعنوان "العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة طيبة"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية، تخصص علم النفس التربوي، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة من طلبة جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل خصاونة

Abstract

Al Turjumi, Suleiman. The Relationship between Reflective Thinking and Self- Regulated Learning among Taibah University Students in Medina. MA thesis, Yarmouk University, 2013. (Supervisor: Dr. Rami Tashtoush).

The objective of the study was to identify the relationship between reflective thinking and self- regulated learning among Taibah University students. The sample of study consisted of (807) students selected from Taibah University at Saudi Arabia in the academic year 2012\2013. Two scales were used in data collection; the first was Al Shdaifat (2007) Reflective Thinking Scale consisting in the final format of (32) items distributing on (3) domains: generating meaningful knowledge, reflective dialogue and reflective planning; the second was Purdie Self- Regulated Learning Scale adapted by Ahmad (2007) to the Arab environment. The scale consisted of (28) items distributing evenly on (4) domains: setting goals and planning, keeping records and monitoring, memorization and recitation, seeking social help. Reliability and validity were established for both scales.

Results of the study indicated that reflective thinking among Taibah University students was at moderate levels. Results indicated no significant differences in reflective thinking due to gender and faculty in the total score and the individual. No significant differences were found due to faculty in the total score and the in all skills, significant differences were found due to educational level in the total score and in all skills between first year and fourth year students, in favor of first year.

Results of the study found no significant differences in self-regulated learning due to gender on the total score and all domains, except for memorization and recitation and seeking social help, in favor of males in memorization and recitation and in favor of females in seeking

social help. Significant differences were found due to faculty in all skills, in favor of humanitarian faculties. A significant correlation was found between reflective thinking and self- regulated learning among Teeba University students.

Key words: Reflective thinking, Self- regulated learning, Taibah University.